

*Amir Begić<sup>1</sup>*  
*Jasna Šulentić Begić<sup>2</sup>*  
*Mirna Sabljarić<sup>3</sup>*

## **CJELOŽIVOTNO UČENJE NASTAVNIKA GLAZBE I UČENICI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

Pregledni rad / Review Paper

### **Sažetak**

Pedagogijsko promišljanje o aktualnim problemima u nastavi glazbe, ali i nastavi općenito, danas je nužno. Nastava (glazbe) u osnovnim školama i gimnazijama doživljava dinamične promjene gledano iz različitih perspektiva. Jedna od njih zagovara jednak pristup svakomu učeniku bez obzira na njegove sposobnosti, pa tako i djeci s teškoćama u razvoju. Terapeutske mogućnosti glazbe teško je ostvariti u skupnoj nastavi u školama, ali individualan pristup svakomu djetetu, posebice djetetu s teškoćama, može dati određene rezultate. Pri tome je ključna uloga nastavnika koji mora posjedovati „stare“ kompetencije, ali i sve više „novih“ kompetencija važnih za rad u razredu. Glazbena pedagogija stoga mora otkriti i predvidjeti širok spektar promjena koje zahvaćaju europsko (dakle i hrvatsko) obrazovanje i društvo u cjelini, a prosvjetne vlasti omogućiti svakomu nastavniku osnaživanje i stjecanje kompetencija. Ovim se radom želi naglasiti potreba za drugačijim i suvremenijim pristupom cjeloživotnomu obrazovanju nastavnika glazbe i njihovu radu s učenicima s teškoćama u razvoju.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, djeca s teškoćama u razvoju, nastava glazbe

---

1 Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera; abegic@aukos.hr.

2 Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera; jsulentic-begic@aukos.hr.

3 Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera; mirna.sabljar@aukos.hr.

## Uvod

Možemo li školu 21. stoljeća smatrati onom koja tek dolazi ili prilika da ju oživotvorimo prolazi pokraj nas da je nismo ni svjesni, a pogotovo spremni i vješti nositi se s izazovima koje donosi? Pedagogija uglavnom teško ide ukorak s brojnim i snažnim gospodarskim, političkim, tehnološkim, društvenim i inim potresima i promjenama koje zahvaćaju ne samo naše hrvatsko društvo nego i europski kontinent u cjelini. Umjesto kontinuiranoga promišljanja o aktualnim potrebama odgoja i obrazovanja i anticipiranja kontinuiranih izazova i problema, svjedoci smo rijetkih, ali velikih i naglih zahvata koji, dok se pretoče u praksu i realiziraju u stvarnosti, već zaostaju za potrebama suvremenoga čovjeka čijemu razvoju težimo tijekom odgojno-obrazovnog procesa. „U odgoju i obrazovanju uvijek su bolji oprezni manji koraci, nego radikalni zahvati i eksperimenti in vivo“ (Previšić, 2007, 180). Stoga se ovim radom želi ukazati na potrebu pravovremenih odgovora na sve brojnije izazove koje susrećemo u suvremenome odgojno-obrazovnom procesu. Jedan je od najvažnijih pružiti jednake mogućnosti svim učenicima, a posebice učenicima s teškoćama u razvoju.

## Inkluzija u odgoju i obrazovanju

Nastava u osnovnim školama i gimnazijama doživljava dinamične promjene gledano iz različitih perspektiva. Jedna od njih zagovara jednak pristup svakomu učeniku bez obzira na njegove sposobnosti, pa tako i djeci s teškoćama u razvoju. U Europskoj strategiji za osobe s invaliditetom 2010. – 2020. (*European Disability Strategy 2010 – 2020*) (European commission, 2010) navodi se osam područja u kojima se trebaju ostvariti poboljšanja – pristupačnost, sudjelovanje, ravnopravnost, zapošljavanje, obrazovanje i cjeloživotno obrazovanje, socijalna zaštita i inkluzija, zdravlje i vanjsko djelovanje. U Strategiji se naglašava kako sva djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati istu školu kao i ostala djeca i da Europska Unija podržava inkluzivno obrazovanje i cjeloživotno učenje. Europska je komisija 2017. godine u Izvješću o napretku u provedbi Europske strategije za osobe s invaliditetom 2010. – 2020. (*Progress Report on the implementation of the European Disability Strategy 2010 – 2020*) (European commission, 2017) utvrdila kako je postignut napredak u svih osam područja, ali da i dalje

postoje brojni izazovi jer se osobe s invaliditetom i dalje teže zapošljavaju nego osobe bez invaliditeta. U Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (Narodne novine, 2017) Vlade Republike Hrvatske ističe se kako su u 2016. godini, prema podacima Hrvatskoga registra za osobe s invaliditetom, u Republici Hrvatskoj 511 194 osobe s invaliditetom što čini 11,9% ukupnoga stanovništva. U istome se dokumentu također navodi da je 35 367 djece s većim teškoćama u razvoju od čega je 13 334 (38%) djevojčica i 22 033 dječaka (62%). Ovdje valja podsjetiti kako su od donošenja Konvencije o pravima osoba s invaliditetom UN-a 2006. godine ispravni termini kojima definiramo osobe s određenim oštećenjima sljedeći: djeca s teškoćama u razvoju do 18. godine života i osobe s invaliditetom nakon 18. godine života i dalje (Savez SUMSI, 2018), čega će se držati i ovaj rad.

Područja djelovanja predviđena strategijom jesu obitelj, život u zajednici, odgoj i obrazovanje, zdravstvena zaštita, socijalna skrb, stanovanje, mobilnost, pristupačnost, profesionalna rehabilitacija, zapošljavanje, rad, mirovinsko osiguranje, pravna zaštita i zaštita od zlostavljanja, informiranje, komunikacija, podizanje razine svijesti, sudjelovanje u kulturnome, javnome i političkome životu, istraživanje i razvoj, rekreacija, razonoda i sport, rizične situacije i krizna humanitarna stanja, udruge osoba s invaliditetom u civilnome društvu i međunarodna suradnja. Ističe se načelo „škola za sve“ i težnja da se odgojno-obrazovni sustav kontinuirano prilagođava kako bi bio dostupan svima. Očekivani ciljevi koji bi se trebali ostvariti do 2020. godine jesu osiguravanje potrebnih uvjeta za inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju, osnivanje centara potpore i stručnih timova i uključivanje što većega broja djece u redoviti sustav odgoja i obrazovanja (Narodne novine, 2017).

Inkluzija u odgojno-obrazovnome procesu podrazumijeva prilagodbu sustava svim učenicima bez obzira na vrstu i težinu teškoće s kojima se oni nose. Ključnu ulogu u tome procesu ima nastavnik. Njegove kompetencije, osobnost i sposobnost stvaranja pozitivne socio-emocionalne klime u razredu koja omogućuje uvažavanje različitosti i koja čini da se svaki učenik osjeća dobrodošlim od presudne su važnosti (Meadan i Mondá-Amaya, 2008 prema Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Nažalost, istraživanja pokazuju kako nastavnici u hrvatskim školama uglavnom nisu osposobljeni za rad s djecom s teškoćama u razvoju, stoga se često osjećaju obeshrabrenima za rad s istom djecom (Leutar i Frantal,

2006 prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Posljednjih godina studijski programi učiteljskih studija nude sve više kolegija koji imaju naglasak na razvijanju kompetencija koje su nastavnicima potrebne za rad s djecom s teškoćama. No kako bi se te kompetencije i dalje usavršavale, nužno je cjeloživotno obrazovanje nastavnika bez kojega se ne može zamisliti budućnost bilo kojega europskog društva.

## Cjeloživotno učenje nastavnika glazbe

Koncept *cjeloživotnoga obrazovanja* pojavio se u Engleskoj u dvadesetim godinama 20. stoljeća potaknut razvojem ideje i prakse obrazovanja odraslih u zemljama Zapada kao što su Engleska, Njemačka i skandinavske zemlje. „Termin cjeloživotno učenje pojavio se kasnije i ima gotovo isto značenje kao i cjeloživotno obrazovanje. Njime se želi naglasiti potreba premještanja težišta edukativnog procesa s programa i učitelja na osobu koja uči (jer se učenje odvija u učeniku) i samoupravljujivost odraslih u procesu učenja“ (Pastuović, 2008, 255).

Nastavnici svoje profesionalne kompetencije ne stječu samo na različite formalne načine, već kroz različite oblike neformalnoga i informalnoga učenja. Njihov profesionalni razvoj temelji se na konceptu profesionalnoga učenja kao cjeloživotnoga, otvorenoga, dinamičnoga i trajnoga procesa različitih oblika formalnoga, neformalnoga i informalnoga učenja (Skupnjak i Tot, 2019). Formalno učenje (*engl.* formal learning) najčešće organizira obrazovna ustanova i strukturirano je u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške za učenje. Neformalno učenje (*engl.* non-formal learning) ne osigurava ustanova za obrazovanje ili osposobljavanje, no isto je strukturirano u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške učenju, ali iz perspektive učenika. Informalno učenje (*engl.* informal learning) proizlazi iz svakodnevnih životnih aktivnosti vezanih uz posao, obitelj ili slobodno vrijeme i nije strukturirano u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške za učenje. Ono može biti namjerno ili u većini slučajeva nenamjerno, tj. slučajno (Europska komisija, 2001 prema Skupnjak i Tot, 2019). Tijekom formalnoga učenja, tj. tijekom školovanja na nastavničkim studijima, teži se pripremiti buduće nastavnike da budu kompetentni i učinkoviti od prvoga dana u učionici. Međutim, čak ni oni najbolji sveučilišni nastavnici ne mogu naučiti buduće nastavnike svemu što trebaju

znati. Nastavnici tijekom studija trebaju steći određena profesionalna znanja i vještine, no jednako je važno da steknu potrebu za cjeloživotnim učenjem i usavršavanjem tijekom čitavoga radnog vijeka (Carpenter i Morrison, 2018), tj. potrebu za neformalnim i informalnim učenjem. U Hrvatskoj je cjeloživotno učenje, tj. usavršavanje, zakonski obvezno za sve nastavnike (MZO, 2018). Ono može biti individualno i skupno, u škola-ma i izvan nje. Skupna usavršavanja organiziraju se putem stručnih aktiva, skupova, seminara i savjetovanja (Šulentić Begić, 2009). Nastavnici trebaju težiti vlastitomu cjeloživotnom učenju kako bi išli ukorak s inovacijama u nastavi, tj. kako bi omogućili učenicima kvalitetnu nastavu. Za uspješnost nastavnoga procesa nije dovoljno samo nastavnikovo predznanje i iskustvo, već i savjesno pripremanje koje će se ostvariti stalnim cjeloživotnim učenjem (Šulentić Begić, 2009). Od nastavnika se očekuje spremnost na cjeloživotno učenje kako bi mogli kvalitetno i prikladno odgovoriti na društvene promjene (Narodne novine, 2014; Vizek Vidović, 2005). „Rastuća svijest o potrebama učenika s teškoćama u učenju i njihovoj integraciji u obrazovni sustav uvjetuje nužnost restrukturiranja postojećih studijskih programa kao i nužnost dodatnog obrazovanja i usavršavanja ... nastavnika koji se već nalaze u obrazovnom sustavu“ (Fišer, 2019, 72). „Nužnost cjeloživotnog i stalnog profesionalnog usavršavanja ... nastavnika naglašena je i u *Green Paper on Teacher Education in Europe* (2000) kao i u *Key Data on Education in Europe* (2012), *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 07/17; članak 115), *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (2011) te brojnim drugim aktima“ (Fišer, 2019, 72).

U svijetu su glazbe promjene jednako brojne i nagle kao i u drugim područjima čovjekova života. Razvoj tehnologije, sve veća multikulturalnost europskih društava, drugačije navike slušatelja i ljubitelja glazbe samo su neki od izazova koji se nalaze pred današnjim nastavnicima glazbe. Da bi bio uspješan, nastavnik glazbe i dalje mora biti „učenikom“ koji čita knjige, pohađa seminare i radionice i sudjeluje u radu strukovnih organizacija, dijeli iskustva s kolegama, prati najnovija zbivanja u svijetu glazbe (ali i cjelokupne pedagogije), primjenjuje različite strategije u radu s različitim učenicima (uključujući i učenike s teškoćama), prati najnovija tiskana izdanja iz područja glazbe, časopise i internetske izvore. Uloga nastavnika glazbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju iznimno je važna. Stoga je potrebno kontinuirano se usavršavati ne samo u glazbenome području

nego pratiti i najnovija istraživanja i postignuća iz područja pedagogije, psihologije i srodnih disciplina.

## **Učenici s teškoćama i glazba u dokumentima *Cjelovite kurikularne reforme i Škole za život***

Rezultat su *Cjelovite kurikularne reforme* i reforme pod nazivom *Škola za život* dokumenti nacionalne razine te se u njima pridaje pažnja učenicima s teškoćama. Iz toga ćemo razloga, a s obzirom na učenike s teškoćama i glazbu, analizirati sljedeće dokumente:

- *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* (MZO, 2017a)
- *Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje* (MZO, 2017b)
- *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* (MZO, 2017c)
- *Nacionalni dokument umjetničkoga područja kurikuluma* (MZO, 2017d)
- *Kurikulum nastavnog predmeta glazbena kultura za osnovne škole i glazbena umjetnost za gimnazije* (MZO, 2019).

U dokumentu kojim se pokriva osnovnoškolsko obrazovanje pod nazivom *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* (MZO, 2017a) u poglavlju *Učenje i poučavanje*, točnije kao jedno od načela, navodi se 8. *Poticajno i sigurno okruženje*. To znači da se učenicima „pružaju različiti oblici podrške, i to posebno onima koji su suočeni s različitim teškoćama (npr. školski neuspjeh, obiteljski problemi, zdravstvene teškoće), da bi se u većoj mjeri ostvarili ishodi učenja te da bi im se pomoglo u različitim aspektima socijalnoga i emocionalnoga razvoja“ (MZO, 2017a, 14). U istome dokumentu također, u poglavlju 3.2. *Pristup različitosti učenika*, ističe se kako je pristup odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama opisan u *Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* (MZO, 2017c). Navedeni dokument

„temelji se na univerzalnim vrijednostima jednakih prava na obrazovanje svakoga djeteta. Učenici s teškoćama imaju pravo školovati se na jednakopravnoj osnovi i s istim prilikama za odgojno-obrazovno napredovanje u ostvarenju njima primjenjivoga skupa

odgojno-obrazovnih ishoda. Da bi se u tome uspjelo, potrebno je provesti određene prilagodbe u osnovnim sastavnicama kurikula: ishodima, aktivnostima i sadržajima učenja i poučavanja, pristupima učenju i poučavanju te vrednovanju i ocjenjivanju. Prilagodbe se odnose na strategije, sredstva, postupke i oblike podrške koji se implementiraju u odgojno-obrazovnome procesu kako bi se osigurale jednake mogućnosti u ostvarivanju ishoda navedenih u predmetnim kurikulumima i kurikulumima međupredmetnih tema. Njihova je uloga učenicima s teškoćama pružiti mogućnost da budu uspješni u učenju tako da stečena znanja, vještine i vrijednosti mogu pokazati i primijeniti. Uz odgovarajuće prilagodbe i podršku većina učenika s teškoćama svladavat će osnovnoškolski kurikulum istoga opsega i dubine kao i njihovi vršnjaci, a za neke će učenike s teškoćama neki ishodi biti djelomično ili u cijelosti drukčiji. Prilagodbe omogućavaju učenicima dostizanje skupa odgojno-obrazovnih ishoda potrebnih za prijelaz iz jednoga odgojno-obrazovnog ciklusa u drugi kao i za prijelaz iz osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja u srednjoškolski“ (MZO, 2017a, 14-15).

Posebno je važno istaknuti da se za

„učenike s teškoćama izrađuje osobni kurikulum te prijedlog primjerene podrške da bi se zadovoljile individualne odgojno-obrazovne potrebe učenika uzimajući pritom u obzir njihove sposobnosti, razlike u dinamici napredovanja, specifične stilove učenja i motivacijske čimbenike. Osobni kurikulum pripremljen je za svakoga pojedinog učenika i precizira ciljeve koji se planiraju i ishode učenja koje učenik treba postići u određenome razdoblju, s pomoću strategija poučavanja, resursa i podrške neophodnih za ostvarenje tih ciljeva“ (MZO, 2017a, 14-15).

Što se tiče gimnazijskoga obrazovanja i prisutnosti učenika s teškoćama, u dokumentu *Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje* (MZO, 2017b), u okviru poglavlja 4.1. *Podrška darovitim učenicima i učenicima s izraženim interesima za pojedina područja*, navodi se da škola „za darovite učenike s teškoćama ... će izraditi osobne kurikulume“ (MZO, 2017b, 15). U poglavlju 4.2. *Podrška učenicima s teškoćama* ističe se da odgojno-obrazovnu podršku „koju treba osigurati učenicima s teškoćama u gimnazijskom obrazovanju definira *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja*

te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama. Radi zadovoljavanja odgojno-obrazovnih potreba učenika s teškoćama, kurikulum se prilagođava u skladu sa smjernicama *Okvira*“ (MZO, 2017b, 16). U istome se dokumentu navodi kako, vezano za praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnih ishoda učenika s teškoćama, treba imati u vidu već navedeni *Okvir* (MZO, 2017b).

Dokument za osnovnoškolsko i gimnazijsko obrazovanje koji se odnosi na učenike s teškoćama jest *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* (MZO, 2017c). U njemu se ističe da se teži inkluzivnom okruženju (poglavlje 4.1.1.), tj. nužno je, „koliko god je to moguće, da se podrška djeci i učenicima s teškoćama pruža u prirodnom inkluzivnom okruženju, dakle kod kuće, tijekom boravka u redovnom vrtiću i tijekom redovne nastave u osnovnoj i srednjoj školi (MZO, 2017c, 19).

„Inkluzivno okruženje podrazumijeva i kreiranje povoljnog ozračja za učenje, što je posebice bitno na početku radnog dana. Povoljno se ozračje za učenje može ostvariti različitim aktivnostima koje primjerice mogu uključivati pjevanje, pokret, vježbe disanja i opuštanja. Na taj se način djeca psihofizički pripremaju za učenje, što je osobito važno za djecu/učenike s teškoćama“ (MZO, 2017c, 20).

Iz navedenoga se vidi da se glazba, tj. pjevanje i pokret uz glazbu koriste za stvaranje ugodnoga ozračja. Što se tiče prilagodbe nekih ishoda (poglavlje 5.2.1.), „neke će ishode biti potrebno prilagoditi, a neke izuzeti i zamijeniti (dok će neki ostati nepromijenjeni). Primjerice, potrebno je prilagoditi, izuzeti ili zamijeniti neke ishode iz kurikuluma ... Glazbene kulture za učenike s oštećenjem sluha“ (MZO, 2017c, 35). Iz navedenoga se zamjećuje da nastavu glazbe treba prilagoditi učenicima s oštećenjima vida. Glazba se također navodi i u poglavlju 9. *Posebni oblici individualne i grupne podrške te aktivnosti za poticanje razvoja djetel/učenika s teškoćama*, tj. glazba se primjenjuje kod izravne podrške djetetu/učeniku putem rehabilitacijskih postupaka kao „terapija glazbom, ritmičke stimulacije, rehabilitacija putem pokreta, ...“ (MZO, 2017c, 66).

S obzirom na to da glazba pripada umjetnosti, tj. umjetničkome području, analizirat ćemo i *Nacionalni dokument umjetničkoga područja kurikuluma* (MZO, 2017d). U njemu se ističe da „umjetničko područje kurikuluma pruža različite prilike za samoostvarenje i zadovoljavanje različitih potreba



djece i učenika, uključujući i potrebe darovitih te djece i učenika s poteškoćama“ (MZO, 2017d, 4). U istome je dokumentu također, u poglavlju *Povezivanje s ostalim područjima kurikulumuma i međupredmetnim temama*, istaknuto da se umjetničko područje (pripadajući redovni i izborni nastavni predmeti, moduli, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti) povezuje „s ostalim područjima i međupredmetnim temama na dvjema razinama: sadržajnoj i konceptualnoj“ (MZO, 2017d, 9). Također se navodi povezivanje s dokumentom, tj. „s *Okvirom za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća učenika s teškoćama* radi potenciranja uloge umjetnosti i njezina terapijskog učinka na osobnost te u komunikaciji učenika s okolinom“ (MZO, 2017d, 10).

Važeći dokument za osnovnoškolsku i gimnazijsku nastavu glazbe u opće-obrazovnim školama jest *Kurikulum nastavnog predmeta glazbena kultura za osnovne škole i glazbena umjetnost za gimnazije* (MZO, 2019). U njemu se kao jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva učenja i poučavanja predmeta Glazbena kultura / Glazbena umjetnost navodi da je potrebno „omogućiti društveno-emocionalni razvoj svih učenika, uključujući darovite i učenike s teškoćama“ (MZO, 2019, 3). Također se, u poglavlju *Grupiranje učenika*, navodi sljedeće:

„U svim se glazbenim aktivnostima ostvaruje potpuna integracija svih učenika. Učitelj glazbe uvažava razlike među učenicima i pristupa individualno svakom učeniku, koliko je to moguće s obzirom na broj učenika u razrednom odjeljenju. Istodobno teži koherentnosti najčešće heterogenih razreda, što je od naročite važnosti za realizaciju, praćenje i vrednovanje skupnih glazbenih aktivnosti poput pjevanja, sviranja, pokreta uz glazbu i glazbenih igara. Potrebno je s posebnom pažnjom pristupiti planiranju nastavnih zadataka za učenike s poteškoćama i omogućiti im glazbena iskustva u skladu s njihovim mogućnostima. Ovi će učenici u nastavi glazbe dobiti priliku razviti kreativno mišljenje te slušne, izražajne, motoričke i socijalne vještine“ (MZO, 2019, 30).

Iz analiziranih se dokumenata može zaključiti kako se glazba primjenjuje kod izravne podrške djetetu/učeniku putem rehabilitacijskih postupaka kao što su terapija glazbom, ritmičke stimulacije, rehabilitacija putem pokreta uz glazbu i pjevanja te da se koristi za stvaranje ugodnoga ozračja. Navedena upotreba glazbe trebala bi se pružati u prirodnome inkluzivnom

okruženju radi stvaranja povoljnoga ozračja. U nastavi glazbe glazbene aktivnosti trebaju biti organizirane u skladu s mogućnostima učenika s teškoćama, a s ciljem poticanja razvoja njihovih glazbenih, ali drugih sposobnosti te stjecanja znanja i vještina. Sve navedeno u spomenutim dokumentima može u znatnoj mjeri olakšati inkluziju učenika s teškoćama pod uvjetom da je nastavnik glazbe upoznat s teškoćama učenika, da je kompetentan za rad s učenicima i da kontinuirano nadograđuje svoje kompetencije u okviru cjeloživotnoga obrazovanja.

## Učenici s teškoćama i nastava glazbe

Armstrong (2000) je uočio da su nastavnici u radu s učenicima s teškoćama previše usmjereni na njihove teškoće, a premalo na njihovu nadarenost, kao npr. uočavanje razvijene muzikalnosti. Širok spektar glazbenih aktivnosti svim učenicima, bez obzira na njihovu teškoću, omogućuje doticaj s glazbom, pa tako i otkrivanje njihove muzikalnosti. Naime, dijete može biti glazbeno nadareno iako mu je dijagnosticirana razvojna teškoća.

Prema važećoj orijentacijskoj listi teškoća navedenoj u *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 2015), vrste teškoća jesu ove:

- Oštećenja vida
- Oštećenja sluha
- Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
- Oštećenja organa i organskih sustava
- Intelektualne teškoće
- Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnoga zdravlja
- Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkome razvoju.

**Učenici s oštećenjem vida** u nastavi glazbe pri slušanju glazbe mogu izdvojiti zvukove koje drugi učenici teže zamjećuju, no slušanje skladbi mora sadržavati zadatke uočavanja glazbeno-izražajnih sastavnica. Slušanje skladbe može biti i temelj za izvođenje glazbene igre. Npr. učenici se mogu kretati uz zvuke glazbe tako da kretnjama prate tempo ili dinamiku ili melodiju skladbe te da po završetku slušanja skladbe svi ostanu u položaju u kojemu se nalaze, tj. „zalede se“ (Zrilić, 2011). Učenici s

oštećenjem vida mogu sudjelovati u ritmičnim i plesnim vježbama (Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2008), odnosno pjevanje im ne bi trebalo predstavljati problem. Kod usvajanja novih pjesama pjevanjem nastavnik treba prilagoditi metode učeniku te koristiti razgovor, demonstraciju, pjevanje i slušnu analizu (Zrilić, 2011). Učenicima s oštećenjima vida glazba, tj. sviranje na glazbalima, omogućuje vježbanje spretnosti i svladavanje prostora (Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2008). Stoga učenicima oštećenoga vida treba omogućiti upoznavanje instrumenata dodirrom i upoznavanje notnoga pisma na brajici (MZO, 2004) jer učenici s oštećenjem vida mogu uspješno naučiti svirati uporabom osjetila sluha i opipa. Također su prikladni instrumenti Orffov instrumentarij i *body percussion*<sup>4</sup>.

**Učenici s oštećenjem sluha** imaju teškoće u usvajanju melodije, razlikovanju tonaliteta i prepoznavanju glazbenih djela, ali mogu usvojiti brojalice i pjesmice jednostavne melodijske, ritamske i artikulacijske strukture (Zrilić, 2011). Naime, glazbene stimulacije koje se temelje na ritmu brojalica i sadrže logatome (slogove bez značenja) ili logatome kombinirane s riječima, potiču slušanje i što prirodniji govor (pomoć pri korektnoj artikulaciji glasova) (Pribanić i sur., 2014). Oko 14% stanovništva ima zamjetni poremećaj sluha. Ovaj broj među starijim osobama raste na otprilike 25% (Ferić Jančić, 2011). Razvoj novih tehnologija omogućio je većini ljudi oštećenoga sluha pristup glazbi. Sada je dostupna tehnologija koja gluhim osobama omogućuje da sviraju elektroničke klavijature, a razvijen je i cijeli niz multimedijalnih tehnika uz korištenje boja i vibracija koje pomažu gluhim osobama da na njima primjeren način dožive i/ili sudjeluju u glazbi. Postoje i zborovi u kojima se pjesme izvode tako da su riječi izražene znakovima za gluhe (Hallam, 2015). Forgeard i sur. (2008) su na osnovi rezultata istraživanja zaključili kako su važni sluh i osjećaj za ritam za razvoj čitalačkih vještina. Naime, utvrđena je povezanost između problema u razvoju sluha djeteta i teškoća u čitanju (Besson i sur., 2007; Barwick i sur., 1989). Učenici s oštećenjem sluha mogu pratiti redovni program nastave glazbe, no moguće su teškoće u reprodukciji ritma te koordinaciji pokreta uz pjevanje i govorenje brojalica (MZO, 2004). Osjetilom opipa, tj. pljeskanjem ili sviranjem udaraljki, mogu osjetiti i usvojiti ritam i metar (Zrilić, 2011).

<sup>4</sup> *Body percussion* je muziciranje pri kojemu se kao udaraljka koristi tijelo te se tako proizvode različiti zvukovi. Izvodi se samostalno ili kao pratnja pjesmi. Folklorna tradicija mnogih zemalja koristi *body percussion*.

Kod **učenika s poremećajima jezično-govorne-glasovne komunikacije** govor je otežan ili ne postoji (Blaži, 2004). Kod učenika s navedenim poteškoćama posebnu pažnju treba posvetiti ritmu i tempu u glazbi i raditi na dikciji kod pjevanja. Poremećaji govora manifestiraju se kao artikulacijski poremećaj (nepravilno izgovaranje glasova) ili poremećaji fluentnosti (mucanje i brzopletost) (Zrilić, 2011). Učenici koji mucaju imaju teškoća s verbalizacijom svojega odgovora, no mnogi učenici mucaju u jednoj situaciji (usmeno odgovaranje), a ne mucaju u drugoj (čitanje naglas, pjevanje, igra) (isto, 2011). Istraživanja su pokazala kako djeca i odrasli s glazbenim iskustvom bolje razlikuju govorne slogove nego osobe koje to iskustvo nemaju (Kraus i Nicol, 2014 prema Hallam, 2015; Strait i Kraus, 2014 prema Hallam, 2015; Zuk i sur., 2013 prema Hallam, 2015; Parberry-Clark i sur., 2012 prema Hallam, 2015).

U školskoj populaciji ima oko 5 – 19% **učenika sa specifičnim teškoćama učenja** koje se očituju kao disleksija, disgrafija, diskalkulija, teškoća u kratkotrajnome pamćenju i poremećaj pažnje (ADHD) (Zrilić, 2011). Uočeno je da pri liječenju disleksije velik napredak donosi igranje glazbenih igara. Tako se abeceda može učiti pomoću uglazbljenih stihova, tj. pjevanjem pjesama (Demarin, 2006). I učenje ritma riječi prije čitanja može pomoći disleksičarima (Bellini, 2010). Brojnim se istraživanjima želio ispitati utjecaj bavljenja glazbom na sposobnost čitanja među disleksičnom djecom i onom koja nemaju teškoće. Besson i sur. (2007) utvrdili su kako disleksična djeca imaju više poteškoća u intonaciji u odnosu na djecu bez disleksije. Utvrđena je važnost ritmičkih vježbi za djecu s disleksijom (Overy, 2003; Overy, 2000; Tallal, Miller i Fitch, 1993). Huss i sur. (2011) utvrdili su kako disleksičari teže svladavaju zadatke koji uključuju glazbene metričke strukture. To je potvrđeno i brojnim drugim rezultatima istraživanja koji pokazuju kako učenici s disleksijom imaju problema s ritmom (Tierney i Kraus, 2013; Corriveau i Goswami, 2009; Corriveau, Pasquini i Goswami, 2007; Goswami i sur., 2002). Nastava obogaćena umjetnošću (uključujući glazbu) također je pokazala napredak u čitanju i pismenosti učenika (Brown i sur., 2010 prema Hallam, 2015; Phillips i sur., 2010 prema Hallam, 2015). Atterbury (1985 prema Hallam, 2015) ističe kako djeca s teškoćama u čitanju imaju slabije razvijeno glazbeno pamćenje i osjećaj za ritam u odnosu na djecu koja nemaju tih teškoća.

Utvrđeno je da na učenike s poremećajem pažnje konsonantni akordi djeluju umirujuće, usporevaju puls i snižavaju krvni tlak, a disonantni akordi

djeluju obrnuto (Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2008). Učenici s poremećajima pažnje dobro reagiraju na glazbu. Pozadinska glazba u razredu, npr. ona W. A. Mozarta, može poboljšati njihovu koncentraciju i kvalitetu školskih radova. Pretpostavlja se da je u ovome slučaju riječ o utjecaju glazbe na povećanu proizvodnju endorfina u mozgu koji snižava krvni tlak, otkucaje srca i temperaturu (Hallam, 2015). Učenici koji imaju poremećaj u ponašanju rado se glazbeno izražavaju. U radu s njima treba uvažavati njihovu eventualnu brzopletost, kratkotrajnu pažnju, hiperaktivnost, impulzivnost. Rad je potrebno individualizirati, često mijenjati aktivnosti i stalno davati pozitivne povratne informacije (MZO, 2004).

**Učenicima sa sniženim intelektualnim sposobnostima** treba omogućiti izražavanje glazbe pokretom. Što se tiče sviranja, treba približiti određeni instrument motoričkim sposobnostima svakoga učenika (MZO, 2004). Kod primjene je glazbala učeniku s takvim teškoćama dobro ponuditi glazbalo s kojim će na znak nastavnika udariti samo jedan ton jer dijete s intelektualnim teškoćama često nije u stanju pratiti tempo i metar skladbe (Breitenfeld i Majsec Vrbanić, 2008). S učenicima sa sniženim intelektualnim sposobnostima potrebno je učiti lakše pjesmice slušanjem te slušati i prepoznavati pjesme (MZO, 2004). Pehlić, Hasanagić i Jusufović (2012) smatraju kako učenici s intelektualnom teškoćom mogu sudjelovati u mnogim glazbenim aktivnostima, uključujući kretanje na glazbu, ritmičke aktivnosti, pjevanje, slušanje glazbe i jednostavno sviranje. Pjevanje poboljšava njihovu artikulaciju, ritam i disanje te razvija svijest o drugima. Pjesma i govor su povezani te pjevanje može stimulirati govor kod te djece. Sviranje na instrumentima poboljšava motoriku, koordinaciju, utječe na izgradnju samopouzdanja i samopoštovanja te na samodisciplinu. Ritamski pokret poboljšava kretanje, pomaže uključivanju pojedinca u grupu dok slušanje glazbe ima široku primjenu, doziva sjećanje i asocijacije te opušta. Mnoga djeca s Downovim sindromom znaju uživati u glazbi i često imaju razvijen smisao za glazbu, kao i osjećaj za ritam, u usporedbi s drugom djecom sniženih intelektualnih sposobnosti. Sudjelovanje u grupnim glazbenim aktivnostima pomaže socijalizaciji djece s intelektualnim teškoćama (Humpal, 1991 prema Hallam, 2015; Jellison i sur., 1984 prema Hallam, 2015).

S **autističnom** je **djecom** teško komunicirati riječima, ali je puno lakše komunicirati glazbom jer im glazba pomaže u izražavanju emocija (Bratuša, 2013). Glazba služi za razvijanje komunikacije i dovodi do poboljšanja

vokalizacije (govora). Djelotvorno može biti i učenje riječi uz glazbu (Zri-lić, 2011). U radu s autističnom djecom glazba može služiti za opuštanje, smirivanje napetosti, preoblikovanje neželjenoga u smisleno ponašanje, kao poticaj na pozornost i koncentraciju, poticaj na pokret i adekvatan motorički odgovor na zadani ritamski obrazac ili može služiti kao čimbenik socijalizacije i komunikacije. Glazba pomaže djetetu usvojiti „naviku slušanja“ kao predispoziciju razvoja govornih vještina (Bunt, 1994 prema Kardum, 2008) te mu pomoći kontrolirati vlastite emocije i uspostaviti kvalitetniju komunikaciju. Glazba se može prezentirati kao audio zapis ili kao „živa“ glazba ili pak može imati oblik komunikacije između nastavnika i učenika. Rezultati istraživanja utjecaja glazbene terapije s autističnom djecom pokazali su kako glazbena aktivnost poboljšava društvene i komunikacijske vještine i emocionalni razvoj djeteta (Dezfoolian i sur., 2013 prema Hallam, 2015; Hillier i sur., 2012 prema Hallam, 2015; Kim i sur., 2009 prema Hallam, 2015; Oldfield, 2006 prema Hallam, 2015).

## Zaključak

Istraživanja su pokazala brojne prednosti nastave glazbe. Tako nastava glazbe pomaže razvoju pamćenja (Roden i sur., 2014 prema Hallam, 2015; Hansen i sur., 2013 prema Hallam, 2015; Hanna-Pladdy i Gajewski, 2012 prema Hallam, 2015) te pospješuje snalaženje u prostoru i matematičke vještine (Rodrigues i sur., 2013 prema Hallam, 2015; Pietsch i Jansen, 2012 prema Hallam, 2015; Patston i Tippett, 2011 prema Hallam, 2015; Sluming i sur., 2007 prema Hallam, 2015; Stoesz i sur., 2007 prema Hallam, 2015). Unatoč različitim rezultatima brojnih istraživanja čini se da bavljenje glazbom može poboljšati neke vještine koje pridonose boljim rezultatima na testovima inteligencije (Hallam, 2015). Grupno muziciranje poboljšava socijalnu kompetenciju (isto, 2015). Burns i Bewick (2011) su nakon dvogodišnjega istraživanja utvrdili kako su djeca koja su se prosječno bavila glazbom ili pohađala nastavu glazbe pokazala veći napredak nego djeca koja nisu imala glazbene aktivnosti. U području matematike napredovalo je 43% učenika, 53% u čitanju i 42% u pisanju iako je među ispitanicima bio znatan postotak djece s teškoćama. Navedena istraživanja uključivala su djecu bez teškoća, no dobrobiti glazbe neminovno se očituju i kod djece s teškoćama. Tako su Nicholson i sur. (2008) istraživali učinkovitost glazbene terapije na 358 roditelja djece s teškoćama (starosti

do pet godina). Glazbene su aktivnosti korištene za poboljšanje pozitivnoga odnosa između roditelja i djeteta, kao i za socijalni razvoj djeteta. Utvrđena su značajna poboljšanja u odnosima i komunikacijskim vještinama roditelja i djece. Williams i sur. (2012) su ispitali učinkovitost grupe muzikoterapije 201 roditelja djece s teškoćama te istražili čimbenike povezane s boljitkom u obitelji (odnosi, zdravlje, razvoj djeteta). Uočen je znatan napredak u obiteljskim odnosima, mentalnome zdravlju roditelja, ponašanju roditelja i djeteta, socijalnim vještinama i zadovoljstvu djeteta. Grupno muziciranje također može pomoći djeci s poremećajima u ponašanju jer potiče smanjenje agresivnosti i poboljšava samopoštovanje. Postoje i dokazi o pozitivnim učincima na djecu s autizmom i općenito djecu s teškoćama u razvoju. Rezultati projekta koji se odvijao tijekom ljeta i kojim se želio ispitati utjecaj glazbenih aktivnosti na djecu s teškoćama (N = 35) pokazali su kako bavljenje glazbom znatno utječe na samopoštovanje djeteta, emocionalno i životno zadovoljstvo (NPC, 2012 prema Hallam, 2015). Slušanje glazbe i glazbeno stvaralaštvo može imati utjecaja na poboljšanje imunološkoga sustava djece (Beck i sur., 2006; Kreutz i sur., 2004; Kuhn, 2002; Beck i sur., 2000), imati terapijsku ulogu kod djece s govornim teškoćama (Thaut i sur., 2001) i pomoći u rehabilitaciji motoričkih pokreta (LaGasse i Thaut, 2012).

Terapeutske mogućnosti glazbe teško je ostvariti u skupnoj nastavi u škola, ali individualan pristup svakomu djetetu, posebice djetetu s teškoćama, može dati određene rezultate. Pri tomu je ključna uloga nastavnika koji mora posjedovati „stare“, ali i sve više „novih“ kompetencija važnih za rad u razredu jer svaki „nastavnik treba biti kontinuirano otvoren prema svemu novom tako da je cjeloživotno obrazovanje njegova istinska potreba“ (Radeka, 2007, 284). Glazbena pedagogija stoga mora na vrijeme otkriti i predvidjeti širok spektar promjena koje zahvaćaju europsko (dakle i hrvatsko) obrazovanje i društvo u cjelini, a prosvjetne vlasti i organizatori cjeloživotnoga obrazovanja nastavnika glazbe trebaju omogućiti svakomu nastavniku osnaživanje i stjecanje kompetencija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.



## Literatura

- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Barwick, J., Valentine, E., West, R. i Wilding, J. (1989). Relations between reading and musical abilities. *The British Journal of Educational Psychology*, 59, 253-257. URL: [https://www.researchgate.net/publication/230080452\\_Relations\\_between\\_reading\\_and\\_musical\\_abilities](https://www.researchgate.net/publication/230080452_Relations_between_reading_and_musical_abilities) (pristup: 21. 9. 2019.)
- Beck, R., Cesario, T., Yousefi, S. i Enamoto, H. (2000). Choral singing, performance perception and immune system changes insalivary immunoglobulin and cortisol. *Music Perception*, 18(1), 87-106. URL: [https://www.researchgate.net/publication/271787058\\_Choral\\_Singing\\_Performance\\_Perception\\_and\\_Immune\\_System\\_Changes\\_in\\_Salivary\\_Immunoglobulin\\_A\\_and\\_Cortisol](https://www.researchgate.net/publication/271787058_Choral_Singing_Performance_Perception_and_Immune_System_Changes_in_Salivary_Immunoglobulin_A_and_Cortisol) (pristup: 26. 9. 2019.)
- Beck, R. J., Gottfried, T. L., Hall, D. J., Cisler, C. A. i Bozeman, K. W. (2006). Supporting the health of college solo singers: the relationship of positive emotions and stress to changes in the salivary IgA and cortisol during singing. *Journal of Learning through the Arts: A research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 2(1). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094977.pdf> (pristup: 22. 9. 2019.)
- Bellini, A. (2010). Posebni, ali normalni. *Tonovi*, 56, 114-116.
- Besson, M., Schon, D., Moreno, S., Santos, A., i Magne, C. (2007). Influence of musical expertise and musical training on pitch processing in music and language. *Restorative Neurology and Neurosciences*, 25, 399-410. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.383.6615&rep=rep1&type=pdf> (pristup: 22. 9. 2019.)
- Blaži, D. (2004). Dijete s jezičnim teškoćama u vrtiću i školi (kako ga prepoznati i kako djelovati). U: R. Bacalja (ur.), *Dijete, odgojitelj i učitelj, zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa s međunarodnom suradnjom* (str. 67-76). Zadar: Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
- Bratuša, M. (2013). The influence of musical therapy on the development of people with intellectual disabilities. U: S. Vidulić-Orbanić (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 3 (str. 553-55). Pula: Sveučilište Jurja Dobriera u Puli, Odjel za glazbu.
- Breitenfeld, D. i Majsec Vrbanić, V. (2008). *Kako pomoći djeci glazbom? Paedomusicoterapia*. Zagreb: Ruke.
- Burns, S. i Bewick, P. (2011). *In Harmony Liverpool: Interim Report Year Two*. Royal Liverpool Philharmonic. Liverpool: Department for Education, In Harmony



- Sistema England. URL: [https://issuu.com/liverpoolphilharmonic/docs/in\\_harmony\\_liverpool\\_year\\_4\\_interim](https://issuu.com/liverpoolphilharmonic/docs/in_harmony_liverpool_year_4_interim) (pristup: 25. 9. 2019.)
- Carpenter, J. P. i Morrison, S. A. (2018). Enhancing teacher education... with Twitter? *Phi Delta Kappan*, 100(1), 25-28. URL: <https://www.kappanonline.org/enhancing-teacher-education-with-twitter/> (pristup: 17. 9. 2019.)
- Corriveau, K. H. i Goswami, U. (2009). Rhythmic motor entrainment in children with speech and language impairments: Tapping to the beat. *Cortex*, 45, 119-130. URL: <https://www.bu.edu/learninglab/files/2012/05/corriveau-goswami-2009.pdf> (pristup: 23. 9. 2019.)
- Corriveau, K. H., Pasquini, E. i Goswami, U. (2007). Basic auditory processing skills and specific language impairment: A new look at an old hypothesis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 647-666. URL: [https://www.cne.psychol.cam.ac.uk/pdfs/publication-pdfs/Corriveau\\_jslhr\\_2007.pdf](https://www.cne.psychol.cam.ac.uk/pdfs/publication-pdfs/Corriveau_jslhr_2007.pdf) (pristup: 20. 9. 2019.)
- Demarin, V. (2006). Mozart Efekt. U: T. Pezelj i G. Genc (ur.), *Medicina, znanost i umjetnost – knjiga radova* (str. 9-15). Zagreb: Hrvatski odbor Europskog udruženja Medicine umjetnosti.
- European commission (2017). *Progress Report on the implementation of the European Disability Strategy (2010 -2020)*. Brussels: European commission. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&furtherNews=yes&newsId=2725&langId=en> (pristup: 16. 9. 2019.)
- European commission (2010). *European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*. Brussels: European commission. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=celex:52010DC0636> (pristup: 16. 9. 2019.)
- Ferić Jančić, M. (ur.) (2011). *Moč glazbe*. Zagreb: HDS ZAMP; Linea d. o. o. URL: [https://www.zamp.hr/uploads/documents/korisnici/ZAMP\\_brosura\\_Moc\\_glazbe.pdf](https://www.zamp.hr/uploads/documents/korisnici/ZAMP_brosura_Moc_glazbe.pdf) (pristup: 19. 9. 2019.)
- Fišer, Z. (2019). *Kompetencije budućih i sadašnjih nastavnika stranih jezika u hrvatskim školama za poučavanje učenika s disleksijom*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za anglistiku, 219 str. URL: <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11571/> (pristup: 24. 9. 2019.)
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A. i Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and non-verbal reasoning. *PLoS One*, 3(10), e3566. URL: <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/4553287/2570220.pdf?sequence=1> (pristup: 20. 9. 2019.)
- Goswami, U., Thomson, J., Richardson, U., Stainthorpe, R., Hughes, D., Rosen, S. i Scott, S. K. (2002). Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*,

- USA, 99, 10911-10916. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC125072/> (pristup: 25. 9. 2019.)
- Hallam, S. (2015). *The Power of Music*. London: International Music Education Research Centre.
- Huss, M., Verney, J., Fosker, T., Mead, N. i Goswami, U. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex*, 47, 674-689. URL: [https://pure.qub.ac.uk/ws/files/9906930/Huss\\_et\\_al.\\_2011\\_Music\\_Rhythm\\_Rise\\_Time\\_Perception\\_and\\_Developmental\\_Dyslexia\\_Perception\\_of\\_Musical\\_Meter\\_predicts\\_Reading\\_and\\_Phonology.pdf](https://pure.qub.ac.uk/ws/files/9906930/Huss_et_al._2011_Music_Rhythm_Rise_Time_Perception_and_Developmental_Dyslexia_Perception_of_Musical_Meter_predicts_Reading_and_Phonology.pdf) (pristup: 22. 9. 2019.)
- Kardum, A. (2008). Teleološke i metodičke pretpostavke i specifičnosti glazbene terapije za djecu s autizmom u odnosu prema glazbenoj kulturi u redovitoj školi. *Metodički ogledi*, 15(2), 87-95.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 233-247. URL: <https://hrcak.srce.hr/160178> (pristup: 20. 9. 2019.)
- Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Grebe, D., Bastian, H. G. i Hodapp, V. (2004). Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol and emotional state. *Journal of Behavioural Medicine*, 27(6), 623-635. URL: <http://www.kdov.nl/documents/SINGING%20Kreutz2004JBM.pdf> (pristup: 27. 9. 2019.)
- Kuhn, D. (2002). The effects of active and passive participation in musical activity on the immune system as measured by salivary immunoglobulin A (SigA). *Journal of Music Therapy*, 39(1), 30-39. URL: <http://www.chinamusictherapy.org/file/file/doc/The%20Effects%20of%20Active%20and%20Passive%20Participation%20in%20Musical%20Activity%20on%20the%20Immune%20System%20as%20Measured%20by%20Salivary.pdf> (pristup: 24. 9. 2019.)
- LaGasse, A. B. i Thaut, M. H. (2012). Music and Rehabilitation: Neurological Approaches. U: R. MacDonald, G. Kreutz i L. Mitchell (ur.), *Music, health and wellbeing* (str. 153-63) Oxford: Oxford University Press. URL: <https://www.worldcat.org/title/music-health-and-wellbeing/oclc/874178730/viewport> (pristup: 23. 9. 2019.)
- MZO (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta glazbena kultura za osnovne škole i glazbena umjetnost za gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. URL: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_7\\_151.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_151.html) (pristup: 13. 2. 2021.)
- MZO (2018). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. URL: <https://www.zakon.hr/z/317/>

- Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli (pristup: 13. 2. 2021.)
- MZO (2017a). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf> (pristup: 13. 2. 2021.)
- MZO (2017b). *Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20gimnazijsko%20obrazovanje.pdf> (pristup: 13. 2. 2021.)
- MZO (2017c). *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20poticanje%20i%20prilagodbu%20iskustava%20u%C4%8Denja%20te%20vrednovanje%20postignu%C4%87a%20djece%20i%20u%C4%8Denika%20s%20te%C5%A1ko%C4%87ama.pdf> (pristup: 13. 2. 2021.)
- MZO (2017d). *Nacionalni dokument umjetničkoga područja kurikulumu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20umjetni%C4%8Dko%20obrazovanje.pdf> (pristup: 13. 2. 2021.)
- MZO (2004). Katalozi znanja i umijeća u nastavi glazbe. *Tonovi*, 19(2), 3-106.
- Narodne novine (2017). *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine*. Zagreb: Narodne novine, 17(42). URL: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2017\\_04\\_42\\_967.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2017_04_42_967.html) (pristup: 16. 9. 2019.)
- Narodne novine (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Narodne novine, 14(124). URL: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2014\\_10\\_124\\_2364.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2014_10_124_2364.html) (pristup: 13. 2. 2021.)
- Narodne novine (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine, 15(24). URL: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015\\_03\\_24\\_510.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html) (pristup: 13. 2. 2021.)
- Nicholson, J. M., Berthelsen, D., Abad, V., Williams, K. i Bradley, J. (2008). Impact of music therapy to promote positive parenting and child development. *Journal of Health Psychology*, 13, 226-238. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/d9c1/9807d2fb4ae87d06983bb719691e4fa0d657>.

- pdf?\_ga=2.125867525.941066963.1569137484-493815406.1568810036 (pristup: 25. 9. 2019.)
- Overy, K. (2003). Dyslexia and music: From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York Academy of Science*, 999, 497-505. URL: <http://www.inf.ed.ac.uk/teaching/courses/diss/05-06/overy.etal.pdf> (pristup: 26. 9. 2019.)
- Overy, K. (2000). Dyslexia, temporal processing, and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. *Psychology of Music*, 28, 218-229. URL: [https://www.researchgate.net/publication/238333158\\_Dyslexia\\_Temporal\\_Processing\\_and\\_Music\\_The\\_Potential\\_of\\_Music\\_as\\_an\\_Early\\_Learning\\_Aid\\_for\\_Dyslexic\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/238333158_Dyslexia_Temporal_Processing_and_Music_The_Potential_of_Music_as_an_Early_Learning_Aid_for_Dyslexic_Children) (pristup: 23. 9. 2019.)
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgovne znanosti*, 10(2), 253-267.
- Pehlić, I., Hasanagić, A., Jusufović, N. (2012). Terapijska vrijednost muzike u inkluzivnom radu s osobama s mentalnom razvojnom teškoćom – prikaz slučaja. U: M Arnaut (ur.), *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici* (str. 83-92). Zenica: Univerzitet u Zenici, Pedagoški fakultet u Zenici.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagojska istraživanja*, 4(2), 179-187.
- Pribanić, Lj., Brozović, B., Wagner Jakab, A. i Philipps Reichherzer, S. (2014). *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu*. Zagreb: M Studio za grafiku i dizajn.
- Radeka, I. (2007). Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*, 4(2), 283-291.
- Savez SUMSI (2018). *Infobrošura za djelatnike osnovnih škola. Pristup, odnošenje i rad s osobama s invaliditetom*. Zagreb: Hrvatski savez udruga za mlade i studente s invaliditetom SUMSI.
- Skupnjak, D. i Tot, D. (2019). Zastupljenost neformalnog i informalnog učenja u profesionalnom razvoju učitelja. *Nova prisutnost*, 17(2), 309-321.
- Šulentić Begić, J. (2009). Hrvatski nacionalni obrazovni standard i permanentno obrazovanje učitelja glazbe. *Tonovi*, 54, 49-65.
- Tallal, P., Miller, S. i Fitch, R. H. (1993). Neurobiological basis of speech: A case for the pre-eminence of temporal processing. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, 27-47. URL: [https://www.researchgate.net/publication/15511890\\_Neurobiological\\_Basis\\_of\\_Speech\\_A\\_Case\\_for\\_the\\_Preeminence\\_of\\_Temporal\\_Processing](https://www.researchgate.net/publication/15511890_Neurobiological_Basis_of_Speech_A_Case_for_the_Preeminence_of_Temporal_Processing) (pristup: 20. 9. 2019.)
- Thaut, M. H., McIntosh, K. H., McIntosh, G. C. i Hoemberg, V. (2001). Auditory rhythmicity enhances movement and speech motor control in patients with Parkinson's disease. *Functional Neurology*, 16(2), 163-72. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4344110/> (pristup: 22. 9. 2019.)

- Tierney, A. T. i Kraus, N. (2013). The ability to tap to a beat relates to cognitive, linguistic and perceptual skills. *Brain and Language*, 124(3), 225-231. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3594434/> (pristup: 24. 9. 2019.)
- Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Williams, K. E., Berthelsen, D., Nicholson, J. M., Walker, S. i Abad, V. (2012). The effectiveness of a short-term group music therapy intervention for parents who have a child with a disability. *Journal of Music Therapy*, 49, 23-44. URL: <https://static1.squarespace.com/static/512176bee4b0b5151b73112a/t/556540b4e4b0245c97eeb0e2/1432699060891/Williams+K+2012.pdf> (pristup: 25. 9. 2019.)
- Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

## LIFELONG LEARNING OF MUSIC TEACHERS AND STUDENTS WITH DISABILITIES

### Abstract

Pedagogical reflection on current problems in music teaching, but also teaching in general, is absolutely necessary today. (Music) teaching in elementary schools and high schools is experiencing dynamic changes from different perspectives. One of them advocates equal approach to every student, regardless of his or her abilities, including children with disabilities. The therapeutic possibilities of music are difficult to achieve in group teaching in schools, but an individual access to each child, especially a child with disabilities, can produce certain results. The key role is played by the teacher, who must possess the “old”, but also more and more “new” competences important for classroom work. Music pedagogy must therefore detect and anticipate the wide range of changes affecting European (and thus Croatian) education and society as a whole, and the education authorities must enable every teacher to empower and acquire competencies. This paper seeks to emphasize the need for a different and more contemporary approach to the lifelong education of music teachers and their work with students with disabilities.

**Keywords:** children with disabilities, lifelong learning, music teaching