

Glazbeno daroviti učenici na primarnom stupnju školovanja

UDK 376.1-056.45

371.3:78

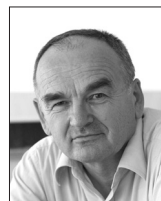
Primljeno: 25. 5. 2011.

Pregledni članak



Mr.sc. Vesna Svalina¹

Učiteljski fakultet Sveučilišta
J.J. Strossmayera u Osijeku
vsvalina@ufos.hr



Prof. dr.sc. Milan Matijević²

Učiteljski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu
milan.matijević@ufzg.hr

Sažetak

Temi darovitosti u literaturi se prilazi na različite načine. Velik broj autora ističe važnost identificiranja darovitosti kod djece i potrebe da se takvoj djeci osigura obrazovanje koje će im omogućiti kvalitetno napredovanje te maksimalan razvoj njihovih sposobnosti. Kad je riječ o glazbenoj darovitosti možemo govoriti o mogućnosti razvoja dječjih glazbenih sposobnosti u općeobrazovnoj

¹ Vesna Svalina je profesorica glazbene pedagogije, asistentica na Katedri za umjetnička područja. Poslijediplomski magistarski studij iz glazbene pedagogije završila je na Muzičkoj akademiji u Zagrebu, a trenutno pohađa poslijediplomski doktorski studij *Rani odgoj i obvezno obrazovanje* na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Uključena je u projekt *Razvoj stvaralaštva u cjeloživotnoj edukaciji učitelja* koji se od 2008. godine ostvaruje pri Učiteljskom fakultetu u Osijeku.

² Milan Matijević je redoviti profesor; istraživački i nastavni interesi vezani su mu uz didaktiku, obrazovnu tehnologiju, školsku dokimologiju, andragogiju, nastavu na daljinu i internet u obrazovanju. Napisao je dvadesetak knjiga te velik broj znanstvenih i stručnih radova u časopisima i drugim tiskanim publikacijama.

ili u glazbenoj školi. Učitelji primarnog obrazovanja prvi će uočiti izražene glazbene sposobnosti kod svojih učenika. Oni će te sposobnosti identificirati i nastojati ih unapređivati, a kako bi se ostvario njihov maksimalan razvoj učenike će se uputiti i na dodatno glazbeno obrazovanje u glazbenu školu.

U radu je prikazano akcijsko istraživanje koje je provedeno s učenicima prvog i drugog razreda osnovne glazbene škole. Cilj je bio utvrditi koje su mogućnosti za unapređenje nastavne prakse poticanjem dječjeg glazbenog stvaralaštva u okviru nastave solfeggia. Rezultati pokazuju da je glazbeno darovitu djecu mlađe školske dobi moguće uključivati pored reproduktivnih još i u različite produktivne glazbene aktivnosti: u improviziranje te kreiranje manjih glazbenih djela na glasoviru. Iako se u stvaralačke aktivnosti ne uključuju uvijek sva djeca, većina ih iskazuje velik interes za takve aktivnosti. Djeca koja izraze želju za sudjelovanjem u glazbeno-stvaralačkim aktivnostima u stanju su vrlo kvalitetno realizirati svoje zadatke. Temeljem rezultata ovog istraživanja možemo reći da je sustavnim radom s darovitom djecom moguće ostvariti pomake u razvoju njihovih produktivnih glazbenih sposobnosti.

Ključne riječi: primarno obrazovanje, učitelji primarnog obrazovanja, darovitost, stvaralaštvo, nastava glazbene kulture, izvannastavne glazbene aktivnosti, nastava solfeggia

Uvod

Iako se u psihološkoj i u pedagoškoj literaturi mnogo raspravlja o pitanju dječje darovitosti autori još uvijek različito pristupaju toj temi. Neki naglašavaju potrebu što ranijeg identificiranja darovite djece, dok drugi upozoravaju na opasnost od takve identifikacije. Treba li samo nekim učenicima osigurati drugačije obrazovanje koje će im omogućiti maksimalno ostvarivanje svih njihovih potencijala ili je potrebno svim učenicima osigurati kvalitetnu nastavu kako bi svatko od njih pronašao svoj put za napredovanje?

Svi se autori slažu u tome da bi se svakom djetetu koje posjeduje izrazite sposobnosti na nekom specifičnom području trebalo omogućiti razvoj tih sposobnosti. No neka djeca pokazuju izrazite sposobnosti i na nekoliko specifičnih područja. Može li se toj djeci osigurati kvalitetan razvoj ako ih se podjednako usmjerava na sva ta područja te ih se pokušava potaknuti da na svim područjima ostvare svoj maksimum? S druge strane pitanje je hoće li se razvoj djeteta ostvarivati na manje kvalitetan

način ako se ono više bavi onim aktivnostima za koje pokazuje izuzetne sposobnosti nego onima u kojima se ne razlikuje bitno od ostale djece.

Ako imaju predispozicije za uspješno bavljenje glazbenom umjetnošću djecu također treba poticati da unapređuju svoje glazbene sposobnosti, no koliko je osnovna općeobrazovna škola u stanju pružiti takvoj djeci na području glazbe? Čak i kad se uspije neko dijete identificirati kao posebno glazbeno darovito pitamo se jesu li učitelji primarnog obrazovanja ti koji će ga uspješno voditi i pomoći mu da se uočene glazbene sposobnosti razviju do maksimuma? Ako želimo odgovoriti na ova pitanja moramo znati na koji se način bave glazbom glazbeno darovita djeca koja na tom području ostvaruju iznimne rezultate. O tome ćemo nešto više reći u tekstu koji slijedi.

Različiti pristupi razumijevanju pojma darovitosti

Smatra se kako darovito dijete pokazuje karakteristike koje bi mogle u odrasloj dobi rezultirati konkretnim stvaralačkim doprinosom – umjetničkim, tehničkim ili znanstvenim. Ipak, nije moguće govoriti o darovitosti kao ranom obliku zrelog stvaralaštva niti o stvaralaštvu kao o zreлом obliku darovitosti jer su istraživanja pokazala da darovita djeca ne postaju uvijek stvaratelji, kao što niti mnogi odrasli stvaratelji nisu kao djeca pokazivali svoju darovitost³ (Čudina-Obradović, 1990., 7).

Za ono što se podrazumijeva pod pojmom darovitost često se koriste i neki drugi izrazi, npr. nadaren, talentiran, genij, čudo, superioran, izuzetan. Obično se pod pojmom *darovitost* ili *nadarenost* misli na potencijalnu darovitost, a pojam *talent* predstavlja manifestiranu darovitost. Prema novijem shvaćanju talent se povezuje s višestrukom definicijom darovitosti. Pod talentom se tako podrazumijeva razvijenost područno specifične darovitosti – školske (akademske), umjetničke, sportske ili tehnološke (Winner, 2005.). Izrazom *čudo* opisuje se osoba s izrazito naprednim sposobnostima koje su se javile već u ranoj dobi (Galbraith, 2007, 12). Koristi se još i izraz *genij*, no on je nekada bio mnogo više u upotrebi nego danas. Izraz genij ili genijalan koristimo uglavnom kolokvijalno – u svakodnevnom razgovoru kad nas netko svojim postignućima izrazito impresionira. Unutar psihometrijske definicije genijem se smatra pojedinac kojemu je kvocijent inteligencije viši od 160. Danas se izraz genij u ovom statističko-psihometrijskom smislu uglavnom napušta. Češće se susrećemo s izrazom *izuzetno nadaren* ili *iznimno visoko nadaren* nego s izrazom *genij* ili *genijalan*. Postoji još jedno značenje pojma genij. Prema njemu to bi bila ona

³ Značajan je broj istaknutih stvaratelja koji kao djeca ne samo da nisu pokazivali osobine darovitih nego su imali i teškoća tijekom svoga školovanja. Vrlo slabi u školi bili su Charles Darwin, Mahatma Gandhi i Martin Luther. Albert Einstein imao je jedinice iz fizike i matematike, a Thomas Mann slovio je kao „zaostalo dijete“ (Ozimec, 1996.).

osoba koja stvara velik broj djela tijekom dužeg životnog razdoblja. Ta djela imaju velik utjecaj na ljudsku misao i ona su značajna jer dovode do određenog zaokreta u shvaćanju zakona prirode i umjetnosti. „Svi su stvaraoci nadareni, ali samo neki su genijalni. Genij ispoljuje i koristi sve one osobine i procese koji su karakteristični za nadareno ponašanje, samo u izvanrednom intenzitetu i s velikim uspjehom“ (Čudina-Obradović, 1990., 19).

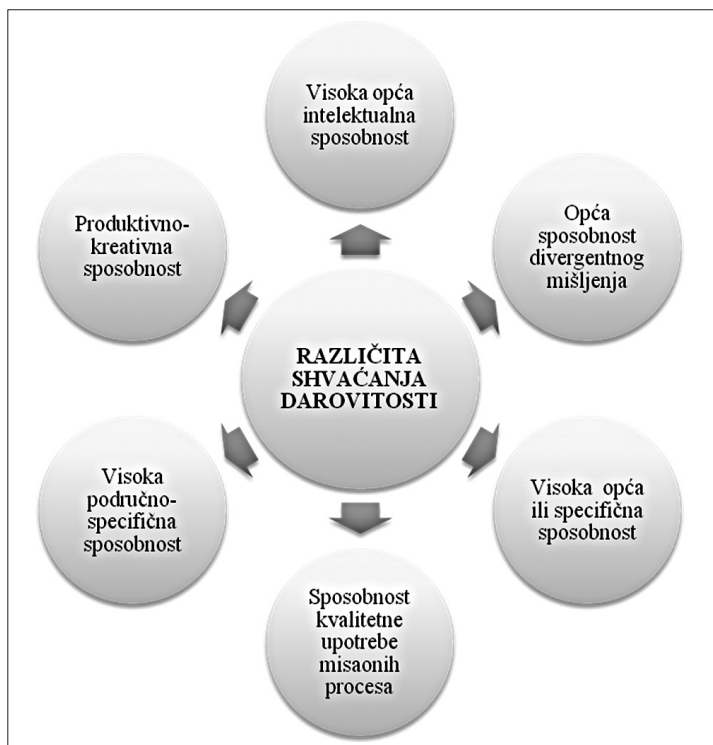
Danas se darovitost najčešće određuje preko postignuća. Prema Korenu (1988.) „darovitost je sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi“ (prema Cvetković-Lay, Sekulić-Majurec, 2008., 15).

Pojedini autori smatraju pojam darovitosti problematičnim jer se njime definira samo određena manja grupa djece ili učenika koje se smatra boljima od ostalih. Prema najširim definicijama darovitosti svatko je darovit u nekom području pa su zato potrebni potpuno individualizirani programi koji se mogu prilagoditi svakoj osobi i poticati njene jake strane.

Darovitost se može shvaćati kao visoka opća intelektualna sposobnost, kao sposobnost divergentnog mišljenja, kao produktivno-kreativna sposobnost te kao opća ili specifične sposobnosti (talenti za pojedino područje). Pod tim se pojmom mogu podrazumijevati još i područno-specifične sposobnosti ili sposobnosti kvalitetne upotrebe misaonih procesa (Čudina-Obradović, 1990., 9, slika 1).

Najstariji pristup usmjeren je na intelektualne osobine darovitih što znači da se darovitost shvaća kao **visoka opća intelektualna sposobnost** i da je ona povezana s visokim kvocijentom inteligencije (IQ). Takvo shvaćanje darovitosti proizlazi iz psihometrijske definicije inteligencije prema kojoj su nadareni samo oni pojedinci koji mogu ostvariti visok rezultat u testu inteligencije, odnosno onaj rezultat koji postiže 2,5 % pojedinaca u populaciji. Upotrebom psihometrijskog kriterija moguće je utvrditi samo onu nadarenost koja naglašava receptivne i reproduktivne sposobnosti ili tzv. „školsku darovitost“. Za postizanje produktivnih rezultata ovi kriteriji imaju malu valjanost (Sternberg, 1985., prema Čudina-Obradović, 1990., 10)⁴.

⁴ Psiholog Lewis M. Terman pokrenuo je 1921. godine longitudinalno istraživanje na uzorku koji je obuhvatio tisuću petsto djece u dobi između sedam i petnaest godina. Odbrana su samo ona djeca koja su prema rezultatima u testu inteligencije predstavljala 1% najboljih. Kako bi se procijenile verbalne, logičke, matematičke i prostorne sposobnosti djece različite dobi Terman je za ispitivanje koristio tzv. Stanford-Binet test inteligencije, prvu praktički primjenjivu skalu za mjerenje inteligencije. Prvi rezultati pokazivali su superiornost djece svrstane u grupu darovitih. Ta su djeca bila dvije do tri godine ispred ostale djece iste dobi u školskom znanju. Osim toga pokazalo se da ona imaju mnogo šire interese i da su superiorna u emocionalnoj stabilnosti, socijalnoj zrelosti, fizičkom zdravlju i konstituciji (Čudina-Obradović, 1990.).



Slika 1: Različita shvaćanja darovitosti (prema Čudina-Obradović, 1990., 9)

Prema drugom shvaćanju nadarenost je **opća sposobnost divergentnog mišljenja**. Darovitima se smatraju oni pojedinci koji su sposobni producirati velik broj novih ideja. Sposobnost divergentne produkcije (fluentnost ideja) mjeri se pomoću testova kreativnosti. Unatoč mjerenju kreativnosti i nastojanju da se ta sposobnost poveća treningom, pokazalo se da je mogućnost predviđanja budućeg stvaralačkog ponašanja i dalje vrlo mala (Wallach, 1985.).

U novije vrijeme znanstvenici se sve više opredjeljuju za stajalište prema kojemu darovitost predstavlja očitovanje kognitivnih sposobnosti u specifičnim područjima. Gardnerov model višestrukih inteligencija (Tablica 1) polazi od pretpostavke da ljudi posjeduju mnogo različitih tipova inteligencije ili darovitosti. Pored **opće intelektualne sposobnosti** postoji još i niz **specifičnih**: specifične sposobnosti za pojedino umjetničko područje, psihomotorne sposobnosti, kreativno i produktivno mišljenje, specifične sposobnosti za pojedino znanstveno područje te sposobnosti rukovođenja. Ovdje je naglašena razvojna priroda darovitosti, a kriterij za određivanje darovitosti relativan je i ovisi o tome u kojem je stupnju pojedini učenik podcijenjen standardnim obrazovnim programom (Čudina-Obradović, 1990., 11-12; Vlahović-Štetić, 2005., 25).

Tablica 1: Višestruke inteligencije prema Howardu Gardneru (Galbraith, 2007., 57-61)

VIŠESTRUKI INTELIGENCIJE			
Verbalna	Glazbena	Logičko- matematička	Vizualno-spacijalna
– vješti govornici, lako pamte riječi	– veća osjetljivost na zvuk, ritam i glazbu	– odnosi se na logiku, apstraktno razmišljanje i brojeve	– odnosi se na sposobnost vizualizacije u svom umu i prosudbe u prostoru
– lako uče strane jezike	– osjećaj za ritam, dinamiku, melodiju	– povezana s tradicionalnim konceptom inteligencije	
– lako razumiju sintaksu i strukturu jezika	– imaju dobar sluh, znaju pjevati, svirati instrumente i skladati		
Tjelesno-kinestetička	Interpersonalna	Intrapersonalna	
– odnosi se na tjelesne aktivnosti	– odnosi se na interakciju s drugim ljudima	– povezana je s introspekcijom i samorefleksivnošću	
– dobri u sportu i plesu	– vješti komunikatori	– odnosi se na razumijevanje sebe, svojih snaga i slabosti	
– obično najbolje uče kroz pokrete i fizičku aktivnost	– najbolje uče u radu s drugima, uživaju u diskusijama		

Pojedini autori prilikom definiranja pojma darovitosti posebno naglašavaju produkciju i aktivnu upotrebu znanja. Pritom ističu kako pojam darovitosti ovisi o tome što društvo u određenom razvojnom trenutku treba, odnosno što se smatra „cijenjenom djelatnošću“. Uz produktivnost tu se ističe i originalnost. Darovitost prema tome predstavlja **produktivno-kreativnu sposobnost** (Renzulli i Reis, 1985.).

Određena istraživanja provedena su s namjerom da se ustanovi zbog čega se određeni pojedinci bolje snalaze u problemskim situacijama (Sternberg, 1981.; Carr, Borkowski, 1987.). Pokazalo se da je razlog tomu kvalitetnije upravljanje misaonim procesima što je posljedica veće i kvalitetnije metakognicije. Na temelju tog saznanja javilo se još jedno shvaćanje pojma darovitosti prema kojemu se darovitost shvaća kao **sposobnost kvalitetne upotrebe misaonih procesa**. Darovitom osobom smatra se osoba koja posjeduje „elastične opće i specifične baze znanja, čiji se elementi u određenom trenutku mogu upotrijebiti na nov, kreativan način“ (Čudina-Obradović, 1985., 16).

Bloom, Feldman, Gardner i Tannenbaum su proveli istraživanja s ciljem proučavanja procesa razvoja darovitog ponašanja i produkta koji nastaje na temelju toga. Po njima daroviti pojedinac ima uz opće intelektualne sposobnosti razvijene i sposobnosti za neko specifično područje, a za ovladavanje tim područjem darovita osoba pokazuje veliku motivaciju i predanost pri čemu nailazi na razumijevanje obitelji i šire društvene zajednice. Uzajamnim djelovanjem baze znanja i metakognicije dola-

zi se i do novog, kreativnog produkta. Taj stvaralački produkt rezultat je „ogromnog zalaganja stvaraoaca u specifičnom području aktivnosti, a ne posljedica razvijanja njegovih općih sposobnosti, izvan sadržaja specifičnog područja“ (Čudina-Obradović, 1990., 16). Prema ovakvom shvaćanju darovitost se, dakle, objašnjava kao **visoka područno-specifična sposobnost**.

Utjecaj okoline na razvoj darovitosti

Suvremena stajališta o darovitosti više ne polaze od pretpostavke kako je darovitost svojstvo koje neko dijete u sebi jednostavno nosi ili ne nosi, nego se ona shvaća kao dvostruko socijalno određen fenomen. Prema Franks i Dolan (1982.) darovitost ne predstavlja nekakvo objektivno stanje. To nije uvježbavanje u nečemu što jeste, to je proces nastajanja. Darovito ponašanje nastaje u sustavnom i mukotrpnom procesu u koji je uključeno ne samo dijete, nego i roditelji i učitelji čija su očekivanja zapravo od najveće važnosti. U ranijoj fazi ta očekivanja proizlaze iz percepcije sposobnosti, a u kasnijoj iz percepcije napretka.

Kad je riječ o utjecaju obitelji na očitovanje darovitosti kod nekog djeteta, Bloom (1982.) govori kako je tu jako bitno postojanje interakcije između triju elemenata: sposobnosti, znaka i signala. Pod *sposobnostima* on podrazumijeva biološku karakteristiku koja djetetu omogućuje dobro funkcioniranje u nekoj aktivnosti, dok se pod *znakovima* misli na određene oblike djetetova ponašanja koji se mogu objektivno utvrditi, a koji ukazuju da dijete dobro funkcionira u nekoj aktivnosti. Pod *signalima* Bloom misli na roditeljsku percepciju dječje sposobnosti koja ovisi o željama, očekivanju i o njihovom znanju. Zanimljivo je da Bloom smatra kako su za očitovanje nadarenog ponašanja važniji signali nego znakovi. Ako je roditelj uvjeren da dijete posjeduje visoke sposobnosti za neku aktivnost on tome posvećuje posebnu pažnju i nastoji djetetu osigurati najpovoljnije uvjete za razvoj tog pretpostavljenog talenta. Ako se uloži 10 do 15 godina ozbiljnog rada u kojemu će biti angažirano i samo dijete, ali isto tako i roditelji i učitelji, ti se signali kasnije mogu razviti i očitovati kao darovitost. Iako Bloom posebno naglašava važnost signala, on ipak pridaje velik značaj i znakovima jer prave sposobnosti djeteta dolaze sasvim do izražaja u prvom redu onda kad se očituje i brzina i lakoća u napredovanju. Time dijete dobiva određenu početnu prednost pred vršnjacima što ga potiče da se i dalje nastavi ozbiljno baviti aktivnostima za koje posjeduje visoke sposobnosti (Čudina-Obradović, 1990., 70).

O utjecaju okoline na razvoj darovitosti govori i David Feldmann (1987.) koji smatra kako neka djeca imaju genetski potencijal koji omogućuje razvoj visokih specifičnih sposobnosti, no ostvarivanje tih mogućnosti ovisit će o doticaju genetskog potencijala s različitim socijalnim okolnostima: s pripremljenošću društva da

se cijene određene sposobnosti, sa spremnošću neposredne okoline da prepoznaje sposobnosti i da ulaže napore kako bi se te sposobnosti maksimalno razvile te s mogućnostima ostvarivanja kvalitetnog obrazovanja.

Ljudi različito reagiraju na utjecaje okoline. Neki su pojedinci u tom pogledu otporniji, lakše se prilagođavaju te unatoč lošim uvjetima svoje potencijale uspijevaju razviti do maksimuma⁵. S druge strane imamo pojedince koji se teško nose s negativnim okolnostima. Na njih nepovoljni uvjeti djeluju izuzetno snažno pa se može dogoditi da se razvoj darovitosti i sasvim suzbije. Dakle, ne smije se zaboraviti da između okoline i genetskih potencijala posreduju još i osobine pojedinca koje kao poseban faktor značajno utječu na razvoj darovitosti (Čudina-Obradović, 1990., 71).

Daroviti učenici u osnovnoj školi

U literaturi se ističe kako je potrebno osigurati stalnu edukativnu potporu darovitoj djeci. Ta bi se potpora trebala osigurati učenicima osnovnih i srednjih škola, studentima na fakultetima i akademijama te djeci i mladima uključenima u rad izvanškolskih edukativnih ustanova (Vlahović-Štetić, 2005., 71; Koren 1998., 173).

Za identifikaciju darovite djece predlaže se korištenje različitih postupaka procjenjivanja, npr. korištenje upitnika ili skala procjena, učitelja, roditelja ili nekih drugih stručnjaka kao procjenjivača te korištenje raznovrsnih mjernih instrumenata (npr. testova postignuća i testova sposobnosti)⁶.

Istraživanja pokazuju da veliki broj učitelja i psihologa zaposlenih u osnovnim školama smatra kako je problematika darovite djece vrlo značajno pitanje koje treba obraditi sustavno i sveobuhvatno, no unatoč tome u hrvatskim školama ipak ne postoji planska i sustavna skrb za učenike koje se smatra darovitima (Vlahović-Štetić, 2005., 71-80).

Prema Walker (2007.) darovitoj je djeci potrebno osigurati obrazovanje koje će odgovarati njihovom intelektualnom stupnju i njihovim talentima, okruženje za učenje koje je puno razumijevanja i podrške, treba im omogućiti da uče s djecom sličnih

⁵ Kao primjer pojedinaca koji su unatoč velikim ograničenjima ipak postigli visok rezultat treba spomenuti američku književnicu Helen Keller i britanskog fizičara Stephena Hawkinga. Helen Keller još je kao dijete (s 19 mjeseci) ostala slijepa i gluha, no svejedno je postigla stvaralačku zrelost uz pomoć svoje inventivne učiteljice, a Stephen Hawking, iako je ostao u potpunosti nepokretan i bez sposobnosti govora nakon što je obolio od paralizirajuće bolesti koja uzrokuje slabljenje tjelesnih mišića, uz pomoć posebnih kompjutorskih pomagala uspio je stvoriti niz originalnih djela u području fizike.

⁶ Do sada provedena istraživanja pokazuju kako se u hrvatskim školama za identifikiranje darovitih učenika najviše koriste testovi sposobnosti, dok se upitnici s procjenama roditelja, učitelja ili samih učenika koriste mnogo rjeđe (Vlahović-Štetić, 2005., 80-81).

interesa i mogućnosti i da rade s profesionalcima koji će moći kvalitetno odgovoriti na njihove potrebe.

Obrazovne programe za darovite učenike moguće je provoditi programima obogaćivanja nastave, diferencijacijom unutar razreda, akceleracijom ili radom u posebnim školama. Najčešće se provode **programi za obogaćivanje nastave** koji predstavljaju zamjenu za redoviti školski program ili njegovo proširivanje. Za tu namjenu mogu se koristiti programi samostalnog učenja, zaposliti posebno obučeni učitelji, odrediti mentori, pozvati profesionalci iz zajednice koji će podučavati darovite učenike, upotrijebiti sobe s dodatnim sadržajima ili uključivati djecu u programe izvanškolske nastave. Moguće je i mijenjati okolinu za učenje na način da se učenike preseli na neku drugu lokaciju ili da se spoje razredi.

Škole se mogu opredijeliti i za **diferencijaciju unutar razreda**, odnosno za tzv. inkluzijski model posebnog obrazovanja što znači da se darovite učenike uključuje u rad sa svim ostalim učenicima iz razreda, ali se rad u razredu prilagođava individualnim potrebama učenika. Tu se onda provodi diferencijacija u području sadržaja izmjenom teme ili aktivnosti, dubljim proučavanjem područja učenja ili sagledavanjem koncepata iz različitih perspektiva. Moguće je i varirati načine na koje se uče određeni sadržaji ili dati učenicima slobodu u odabiru ili osmišljavanju vlastite metode prilikom rješavanja nekog problema.

Ponekim darovitim učenicima omogućuje se i **akceleracija**. Ona se može očitovati u ranijem polasku u školu, u bržem završavanju jednog ili više razreda iz određenog predmeta ili razreda u cjelini te u polaganju dvaju razreda u jednoj godini. Učenik prvog, drugog ili trećeg razreda osnovne škole može tako u jednoj godini završiti dva razreda ako se utvrdi da je u čitanju s razumijevanjem, pismenosti, u znanju iz matematike i drugih nastavnih predmeta znatno napredniji od svojih kolega u razredu. U mlađoj školskoj dobi akceleracija se ipak vrlo rijetko provodi.

Za organiziranje nastave u kojoj će se darovitim učenicima omogućiti kvalitetno napredovanje učitelj mora odvojiti mnogo više vremena za planiranje, proučavanje i evaluaciju nastave (Walker, 2007.).

Rad s glazbeno darovitim učenicima u osnovnoj općeobrazovnoj školi

Za glazbeno darovitu djecu još se kaže i da su muzikalna, glazbeno nadarena, djeca s razvijenim glazbenim sposobnostima ili djeca s glazbenim talentom. Pod svim tim pojmovima zapravo se misli na jedno te isto. Teško je odrediti koje je dijete glazbeno darovito ili muzikalno jer se autori, koji pišu o toj temi, još uvijek nisu složili oko toga što znači kad se kaže da je neko dijete muzikalno.

Prema T. Billrothu za muzikalnost su značajne sposobnosti pamćenja, prepoznavanja i reprodukcije kratkih melodija, dok su za J. A. Mjōna značajne sposobnosti skladanja, apsolutni sluh, sposobnost sviranja po sluhu, improviziranje te pjevanje drugoga glasa kao pratnje prvom (Farnsworth, 1969., 190-192). W. E. Whybrew (1971., 2) muzikalnost definira kao potencijal za glazbena ostvarenja koji će omogućiti da se steknu, odnosno razviju glazbene vještine. Seashore misli kako glazbeni talent nije samo jednostavna kombinacija senzornih kvaliteta, nego da je to sposobnost složena od više nivoa. Po njemu su za glazbeni talent značajni još i mašta, pamćenje, osjećaji, glazbena inteligencija te glazbeno izvođenje (prema Mirković-Radoš, 1983., 42).

Često se raspravlja o tome je li muzikalnost, odnosno glazbena darovitost jedna jedinstvena sposobnost ili se ona sastoji od većeg broja samostalnih sposobnosti. C. E. Seashore zagovornik je teorije o specifičnim faktorima prema kojoj je moguće posjedovati različite glazbene sposobnosti u različitom stupnju. On govori o četiri tipa muzikalnosti: o tonalnom, dinamičkom, temporalnom i kvalitativnom tipu (Tablica 2) što znači da određena osoba može imati izrazit smisao za ritam, dok će smisao za neku drugu komponentu biti slabiji. James Mursell i Herbert Wing zastupaju drugo stajalište prema kojemu muzikalnost predstavlja vrlo kompleksnu, ali ipak jedinstvenu sposobnost. Govori se samo o različitim stupnjevima, a ne o različitim tipovima muzikalnosti. Zanimljivo je da kod mjerenja muzikalnosti svi spomenuti autori mjere zasebno pojedine komponente, samo što Seashore, za razliku od Mursella i Winga, ne zbraja bodove i uspjeh ispitanika, dakle, ne iskazuje njihov uspjeh ukupnim rezultatom (prema Rojko, 1981., 55).

Tablica 2: Tipovi muzikalnosti prema C. E. Seashoreu (prema Rojko, 1981., 54)

Tipovi muzikalnosti prema c.E. Seashoreu	
Tonalni tip	– osjetljivost na element tonske visine, na melodiju i harmoniju
Dinamički tip	– osjetljivost na modifikacije glasnoće; preferencija dinamičkog aspekta glazbe
Temporalni tip	– osjetljivost na vremenske aspekte glazbe: mjeru, ritam i tempo
Kvalitativni tip	– osjetljivost za tonske boje

Kod mjerenja muzikalnosti potrebno je odrediti koje se osobine mjere testom, odnosno što će se smatrati odgovarajućim zvučnim materijalom. Seashoreov test mjeri uglavnom senzorne sposobnosti. On se ograničio na one attribute koje se može mjeriti na zadovoljavajući način što znači da njegovi testovi sadrže zadatke koji nisu u vezi s nekim glazbenim kontekstom. Wing smatra da bi se kod testiranja muzikal-

nosti trebalo upotrijebiti konkretan glazbeni materijal, odnosno određene melodije, akorde, melodije s harmonijskom pratnjom i sl.⁷

Ispitavanju muzikalnosti autori pristupaju na raznovrsne načine, ali se svi autori slažu u tome da je kod ispitivanja dječje muzikalnosti potrebno utvrditi prije svega ritamsku sposobnost, sposobnost razlikovanja visine te glazbeno pamćenje.

Glazbene sposobnosti (muzikalnosti, darovitosti) najčešće se mjere s namjerom otkrivanja posebno muzikalne djece kojoj će se preporučiti daljnje glazbeno obrazovanje u glazbenoj školi. U općeobrazovnim školama potrebno je osigurati onaj tip glazbenog obrazovanja koji će biti primjeren njihovim glazbenim sposobnostima. Na nastavi glazbene kulture svi se učenici najčešće podjednako uključuju u različite glazbene aktivnosti. Djeca se uključuju u aktivnosti pjevanja, slušanja i upoznavanja glazbe te u izvođenje glazbenih igara (Rojko, 2005., 16).

Kod djece rane školske dobi glas se još uvijek razvija pa je važno ostvariti pristup koji će biti primjeren svoj djeci, bez obzira na to što su njihove glazbene sposobnosti bitno različite. Isto tako potrebno je osigurati pristup koji će omogućiti i razvoj muzikalnosti kao i razvoj dječjih glasovnih mogućnosti.

S druge strane, u istom razredu možemo imati nekoliko učenika koji su spremni pjevati puno zahtjevnije pjesme od onih koje su predviđene programom za njihovu dob. Lelea (2007., 320-321) smatra da pjesme treba razvrstati u više kategorija. Tako možemo osigurati svim učenicima učenje onih pjesama koje su za njih najprimjerenije. Pjesme s manjim opsegom, s jednostavnijim melodijskim kretanjem u nižim položajima i s jednostavnijim ritmom bit će namijenjene djeci s manje razvijenim glazbenim sposobnostima, a melodijski i ritamski složenije pjesme sa znatno većim opsegom bit će namijenjene glazbeno darovitoj djeci.

Glazbeno daroviti učenici pjevat će često zajedno, no dobit će priliku pjevati i samostalno. Kod savladavanja zahtjevnijih pjesama učitelji će voditi računa da se kod djece razvija osjećaj za lijepo pjevanje, što podrazumijeva čisto intoniranje, precizno izvođenje ritma, logično fraziranje, dinamičko nijansiranje i sl. Jako je dobro ako učitelj/učiteljica može pratiti pjevanje učenika na nekom harmonijskom glazbalu (npr. na glasoviru, gitari, harmonici, synthesizeru i sl.). Učenici s izrazitim glazbenim sposobnostima često se u osnovnoj općeobrazovnoj školi uključuju u rad

⁷ Za testiranje muzikalnosti Wing koristi sedam supstestova: tu je test za analizu akorda, odnosno za otkrivanje broja tonova u akordu, test za otkrivanje promjena visine (alteracije jednog tona u ponovljenom akordu), test pamćenja (treba otkriti promjenu jednog tona u kratkoj melodiji), zatim test ritamskog akcenta, harmonije, intenziteta i fraziranja. U svoje testove Wing uvrštava još i zadatke estetske prosudbe jer smatra da bi i oni mogli biti pokazatelji muzikalnosti *Op. cit.*, 56.

školskog pjevačkog zbora, naravno u onim školama u kojima postoji takva vrsta izvannastavne aktivnosti.

Glazbeno daroviti učenici iskazuju želju ne samo za pjevanjem, nego i za sviranjem različitih glazbenih instrumenata. Bilo bi dobro da se takvi učenici upućuju u glazbenu školu jer tamo mogu sustavno savladavati vještinu sviranja odabranog instrumenta. „Za kvalitetno sviranje u općeobrazovnoj (osnovnoj) školi postoje dvije mogućnosti: to je u prvom redu i u sadašnjim okolnostima, sviranje u ansamblu – tamburaškom, puhačkom, harmonikaškom ili eventualno nekom drugom – i, u drugom, sviranje u razredu u sklopu jedne drugačije, otvorenije, slobodnije koncepcije glazbene nastave“ (Rojko, 1993., 15).

Takve aktivnosti, međutim, neće biti dovoljne za maksimalan razvoj potencijala glazbeno darovitih učenika. Najbolje bi bilo osigurati im stručno vođenje za koje većina učitelja primarnog obrazovanja (nažalost, još uvijek) nije dovoljno osposobljena.

Specifičnosti rada s glazbeno darovitim učenicima u glazbenim školama

Budući da općeobrazovna škola ne može u potpunosti osigurati razvoj glazbenih sposobnosti glazbeno darovitih učenika, obično ih se upućuje na dodatno glazbeno obrazovanje u glazbene škole ili na dodatnu privatnu glazbenu poduku. Glazbene škole najčešće su odvojene od općeobrazovnih škola i predstavljaju zaseban sustav, no ipak su dio redovitoga, obvezatnog školstva koji financira država. Namijenjene su obrazovanju budućih glazbenih profesionalaca.

Dakle, djeca koja pohađaju glazbenu školu mnogo se intenzivnije bave glazbom nego u osnovnim općeobrazovnim školama. Kako je nastava instrumenta individualna, a nastava *solfeggia* grupna (izvodi se najčešće u grupama ne većim od dvadeset učenika), postoji realna mogućnost da se glazbeno darovitoj djeci upravo u glazbenim školama omogući maksimalan razvoj njihovih produktivnih i reproduktivnih glazbenih sposobnosti⁸.

Na nastavi *solfeggia* učenici razvijaju i usavršavaju intonativne i ritamske vještine, usvajaju odgovarajuća znanja s područja glazbene leksike, gramatike i sintakse, razvijaju glazbeno pamćenje te glazbeni ukus. Navedene vještine i znanja učenici razvijaju, odnosno stječu putem aktivnosti slušanja i pjevanja. Očekuje se da sve te aktivnosti budu spontane i svjesne. Produktivne glazbene sposobnosti razvijaju se u

⁸ Kada se neko dijete upiše u glazbenu školu, osim odabranog instrumenta ono obvezno pohađa i nastavu *solfeggia*, skupnog muziciranja (zbor, orkestar ili komorno muziciranje) te nastavu teorije glazbe (izbornu).

okviru nastave *solfeggia* sljedećim aktivnostima: melodijskom, ritamskom i melodijsko-ritamskom improvizacijom, zamišljanjem i spontanom izvođenjem ritmiziranih govorenih tekstova (brojalica), dovršavanjem započete melodijske fraze/cjeline (dominanta-tonika), improviziranjem melodije na tekst brojalice ili dječje pjesmice, samostalnim stvaranjem ritamsko-melodijske cjeline, realiziranjem melodije na tekst dječje pjesmice, samostalnim stvaranjem melodijsko-ritamske cjeline koju je potrebno i zapisati. Neke od navedenih aktivnosti trebale bi se provoditi u gotovo svim razredima osnovne glazbene škole, dok se neke uvode tek od četvrtog razreda (Tablica 3).

Tablica 3: Aktivnosti glazbenog stvaranja u nastavi *solfeggia* po razredima prema Nastavnom planu i programu iz 2006. godine

Aktivnosti glazbenog-stvaranja	R A Z R E D I					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija.	+	+	+	+	+	+
Zamišljanje i spontano izvođenje ritmiziranih govorenih tekstova (brojalica).	+					
Improviziranje melodije na notnome modulatoru.	+	+	+	+	+	+
Dovršavanje započete melodijske fraze / cjeline (dominanta-tonika).		+	+	+	+	+
Improviziranje melodije na tekst brojalice ili dječje pjesmice.	+	+	+			
Samostalno stvaranje ritamsko-melodijske cjeline.					+	+
Realiziranje melodije na tekst dječje pjesmice.					+	+
Samostalno stvaranje melodijsko-ritamske cjeline koju je potrebno i zapisati.						+

Empirijsko akcijsko istraživanje

Istraživanje koje će biti prikazano u ovom radu provedeno je s učenicima Glazbene škole Franje Kuhača Osijek u Osijeku. Za upis u glazbenu školu nije preduvjet egzaktno utvrđena glazbena nadarenost djeteta tako da se u glazbenu školu upisuju ona djeca za koju roditelji smatraju da su glazbeno nadarena, odnosno djeca koja su položila ispit osnovnih glazbenih sposobnosti. Podaci su prikupljeni na prigodnom uzorku od 42 učenika prvog i drugog razreda osnovne glazbene škole (djeca dobi od 8 do 10 godina).

Bavili smo se mogućnostima unapređenja nastavne prakse poticanjem dječjeg glazbenog stvaralaštva u okviru nastave *solfeggia*. Ovdje ćemo prikazati onaj dio

istraživanja u kojemu je predmet interesa bilo pitanje mogućnosti poticanja dječjega glazbenog stvaralaštva putem stvaranja jednostavnih skladbi na glasoviru.

Istraživanje koje je provedeno s učenicima prvog i drugog razreda osnovne glazbene škole ima obilježja akcijskog istraživanja jer je u njemu i sam istraživač bio uključen kao aktivan sudionik, a namjera je bila unaprijediti nastavnu praksu, ne samo promatrati je (Bognar, 2006.).

Tijekom istraživanja korišteni su različiti postupci i instrumenti za prikupljanje podataka. Jedan od postupaka bilo je i sustavno promatranje. Kada je riječ o tehnikama promatranja, možemo govoriti o promatranju uz pomoć tehničkih pomagala ili izravno (Mužić, 1986., 211). U ovom su istraživanju korištene obje tehnike. Od tehničkih pomagala korištena je video-kamera pomoću koje su se snimali dijelovi nastavnih sati u kojima se provode aktivnosti glazbenog stvaranja. Osim toga podaci su prikupljeni „sudjelujućim“ promatranjem. Za vrijeme istraživanja vođene su bilješke, a prilikom izvođenja aktivnosti glazbenog stvaranja detaljno se opisalo sve što se događa. Svoja razmišljanja nastavnica je iznosila u reflektivnom dnevniku što je uobičajeno u akcijskim istraživanjima.

Za prikupljanje podataka o mišljenjima i stajalištima učenika o aktivnostima koje se provode na nastavi *solfeggia* koristili smo postupke procjenjivanja i prosuđivanja te, kao instrumente, deskriptivne i grafičke skale procjene. Deskriptivne skale sastoje se od niza stupnjevanih opisa od kojih učenik treba odabrati onaj odgovor koji se podudara s njegovom procjenom. U ovom istraživanju korištena je Likertova skala koja ima pet stupnjeva: dva stupnja slaganja, jedan neutralan i dva stupnja neslaganja. Prilikom obrade i analize podataka korištena je kvalitativna i kvantitativna analiza.

Rezultati i rasprava

Tijekom provođenja istraživanja aktivnosti glazbenog stvaranja uvrštene su u veći broj sati *solfeggia* i te su se aktivnosti uvijek nadovezivale na nastavnu temu koja je bila predviđena za određeni sat. Jedna od glazbeno-stvaralačkih aktivnosti bilo je stvaranje jednostavnih skladbi na glasoviru na nastavnim satima na kojima su se ponavljali povišeni i sniženi tonovi (47. sat) te na satu upoznavanja pojmova povišilica i snizilica (48. sat).

Opis istraživačke aktivnosti:

Na početku 47. sata svi su učenici sjeli oko glasovira kako bismo ponovili gdje se na klavijaturi nalazi koji ton. Učenicima je rečeno da će izvoditi skladbe na glasoviru pri čemu će moći rabiti samo crne tipke. Svaki učenik dobio je zadatak pokušati osmisлити skladbu koja će početi i završiti tonom *fis*, a u melodiji će sadržavati ovih

pet tonova: *fis*, *gis*, *ais*, *cis* i *dis*. Pritom je lijevom rukom trebao izvoditi pratnju samo s dva tona (*fis* i *cis*), na način da oba tona svira istovremeno ili naizmjenično u ritmu po izboru. Učenici su zatim sami pokušali improvizirati svoje skladbe (Slika 2). Jedna učenica ovako je improvizirala svoju skladbu:

Do sljedećega sata učenici su trebali osmisliti svoju skladbu na crnim tipkama. Kako bismo bili sigurni da se ona opet ne improvizira, svaki učenik ju je trebao izvesti dva puta potpuno jednako. Učenici su mogli skladbu osmisliti kod kuće (ako imaju glasovir ili synthesizer) ili u školi prije ili poslije sata *solfeggia*.

Učenici su vrlo ozbiljno shvatili zadatak i na sljedećem satu (48.sat) prezentirali vrlo zanimljivo osmišljene skladbe za glasovir. Svaki učenik svoju je skladbu izveo na glasoviru pred ostalim učenicima u razredu. Ovako su svoje skladbe osmislili Dorotea, Ivona i Zvonimir:

Dorotea

12

Musical score for measure 12. The piece is in 2/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The right hand features a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the left hand provides a steady accompaniment of eighth notes. The measure concludes with a fermata over a whole note chord in the right hand and a half note in the left hand, marked *d.r.*

Ivona

First system of the musical score for 'Ivona'. It consists of two staves in 2/4 time with a key signature of three sharps. The right hand plays a melodic line, and the left hand plays a rhythmic accompaniment of eighth notes.

7

Second system of the musical score for 'Ivona', starting at measure 7. It continues the melodic and rhythmic patterns established in the first system.

13

Third system of the musical score for 'Ivona', starting at measure 13. The right hand has a melodic line with a fermata at the end, and the left hand has a rhythmic accompaniment.

Zvonimir

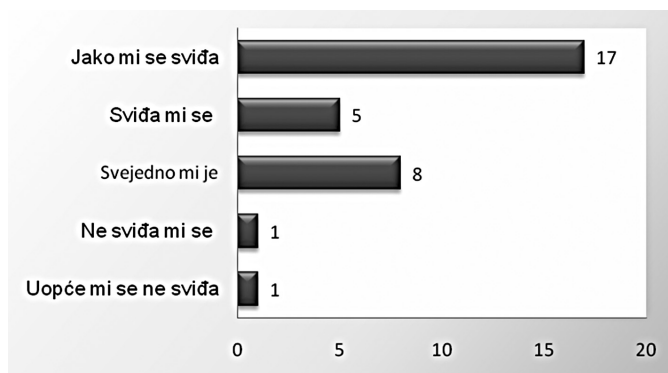
First system of the musical score for 'Zvonimir'. It consists of two staves in 2/4 time with a key signature of three sharps. The right hand has a melodic line, and the left hand has a rhythmic accompaniment.

7

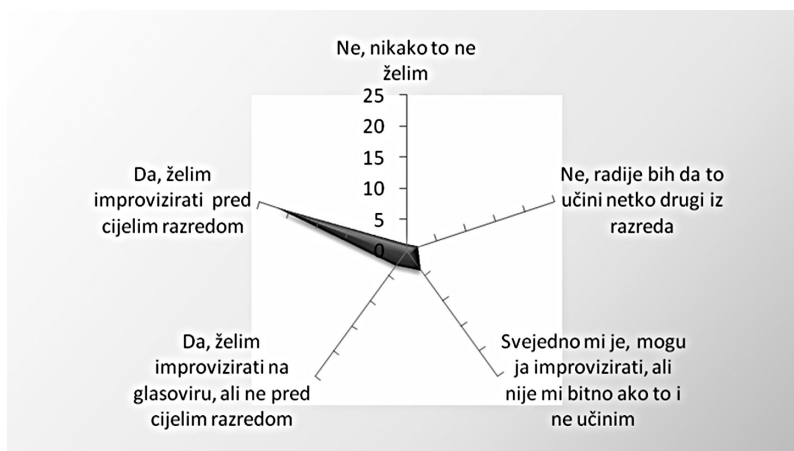
Second system of the musical score for 'Zvonimir', starting at measure 7. It includes a triplet of eighth notes in the right hand and a triplet of eighth notes in the left hand.

13

Third system of the musical score for 'Zvonimir', starting at measure 13. The right hand has a melodic line with a fermata, and the left hand has a rhythmic accompaniment.



Slika 3: Sviđa li se učenicima aktivnost improviziranja na crnim tipkama glasovira (frekvencije)?



Slika 4: Zainteresiranost učenika za improviziranje skladbi na glasoviru

Nakon što su učenici izveli svoje skladbe na crnim tipkama glasovira, trebali su ispuniti upitnik u kojemu su mogli izraziti svoja stajališta prema improviziranju i skladanju uz pomoć glazbenog instrumenta.

Kako se na 48. satu izvodila aktivnost improviziranja na crnim tipkama glasovira, učenici su upitani kako im se sviđala ta aktivnost. Najviše učenika ima pozitivno stajalište prema toj aktivnosti. Dio učenika ima neutralno stajalište, dok se vrlo malo učenika izjašnjava da im se ta aktivnost ne sviđa (Slika 3).

Učenici su trebali odgovoriti i žele li improvizirati skladbe na glasoviru kada za to dobiju priliku u nastavi *solfeggia*. Najveći broj učenika izjasnio se da želi (25) iako ima učenika koji imaju i neutralno stajalište (4). Ipak, najmanje učenika ima negativno (2), odnosno izrazito negativno stajalište (1) (Slika 4).

Učenici su tijekom dviju godina (u prvom i drugom razredu osnovne glazbene škole) dosta često bili uključivani u glazbeno-stvaralačke aktivnosti. Poseban interes pokazali su za improviziranje i skladanje na glasoviru. Učenici su na jednom satu prvo improvizirali, a na drugom izvodili pripremljene skladbe. U toj aktivnosti nisu sudjelovali svi učenici, ali veći dio njih se ipak želio uključiti. Moglo se očekivati da će učenici biti dosta uspješni u improviziranju svojih skladba, ali bilo je pitanje hoće li odraditi i zadatak samostalnog skladanja, pogotovo zbog toga što je zadatak trebalo realizirati nakon nastave *solfeggia*, u školi ili kod kuće. Zanimljivo je da je dio učenika ipak došao na nastavu s pripremljenim skladbama. Kako je svaki od tih učenika svoju skladbu izveo dva puta prilično sigurno, potvrdilo se da te skladbe nisu bile opet neke nove improvizacije, nego zaista do kraja osmišljene i revidirane skladbe.

Nakon što su učenici izveli svoje skladbe za glasovir, dobili su priliku da se izjave i o ovoj aktivnosti. Budući da se veliki broj učenika pozitivno izrazio prema toj aktivnosti u smislu da žele improvizirati skladbe na glasoviru pod nastavom *solfeggia* pred ostalim učenicima, zaključili smo da bi bilo dobro da se takve ili slične aktivnosti povremeno uključe u nastavu *solfeggia*, posebno prilikom obrade određenih teorijskih glazbenih pojmova, svladavanja određenoga ritma ili upoznavanja nove mjere. Glazbene škole ne polaze sva djeca nego samo ona čiji roditelji smatraju da su glazbeno darovita zbog čega ih se onda tu upućuje na glazbeno školovanje. Među djecom koja pohađaju glazbene škole moguće je otkriti i glazbeno izuzetno darovite pojedince. Potrebno je zato otvarati još više mogućnosti da se s tom djecom radi na razvoju njihovih stvaralačkih sposobnosti jer upravo one predstavljaju važan aspekt glazbene darovitosti.

Zaključak

Svim učenicima, pa tako i onima koji se smatraju darovitima u određenom specifičnom području, u nastavnoj praksi treba nastojati oslobađati njihovu pravu osobnost tako da budu svoji i različiti. Treba ih poticati na slobodno razmišljanje i kreativno izražavanje i to ne samo posredstvom iznošenja misli i ideja verbalnim putem, već i stvaranjem. Važno je nastojati da se realiziraju dječje težnje za ostvarivanjem sebe, odnosno vlastitih mogućnosti, a ako se vodi briga o dječjim potrebama dolazi se i do kreativnog izražavanja. „Iz same prirode unutarnjih uvjeta stvaralaštva jasno je da oni ne mogu biti iznuđivani, već se mora dopustiti da se pojave. (...) Vjerujem da uspostavljanje uvjeta psihološke sigurnosti i slobode najviše uvećava vjerojatnost nastajanja konstruktivnog stvaralaštva“ (Rogers, 1985.). Iskrenim prihvaćanjem djece i vjerovanjem u njihove mogućnosti oni će osjetiti sigurnost i osjetit će da sma-

tramo da su vrijedni bez obzira što rade i kolika su im postignuća. Tada će se moći početi izražavati i na nove, spontane načine. Djecu treba poticati i na razmišljanje o sebi i o svojim doživljajima te ih ohrabrivati da o tome i govore.

Potrebe darovitih učenika zadovoljit će se u razredima onih učitelja koji i inače veliku pažnju posvećuju individualnim razlikama učenika, odnosno onih učitelja koji primjenjuju različite metode podučavanja za različitu djecu. Ti će učitelji nuditi različite izvore informacija te bogata različita iskustva različito sposobnoj i različito zainteresiranoj djeci. Darovitom djecom bavimo se tako da se brinemo o maksimalnom napretku sve djece, ali uz specifičnu brigu o napredovanju one djece koja iskazuju nadarenost za određeno područje i uz realiziranje specifičnih programa u radu s tom djecom (Čudina-Obradović, 1990., 149).

To ne moraju uvijek biti samo reproduktivne glazbene aktivnosti, nego i improviziranje te kreiranje manjih glazbenih djela. U stvaralačke aktivnosti ne uključuju se sva djeca, ali ona koja se uključuju u stanju su vrlo kvalitetno realizirati svoje zadatke.

Ako smatramo da je za svakog pojedinca važno ostvariti sve svoje potencijale, onda je potrebno i glazbeno darovitu djecu već od rane školske dobi poticati na intenzivno bavljenje glazbom, na stjecanje određenih vještina (sviranje nekoga glazbenog instrumenta, stjecanje intonativnih i ritamskih vještina i sl.) te ih upućivati i na glazbeno stvaralaštvo. Jedino će se na takav način njihov potencijal doista ostvariti u potpunosti. Tijekom glazbenoga školovanja učenici vrlo rijetko dobiju priliku improvizirati glazbu ili skladati je. Uvijek je na prvom mjestu precizna reprodukcija glazbe prema notnom zapisu.

Teško je reći koje će glazbeno darovito dijete postati jednoga dana i vrhunski glazbeni umjetnik. Znamo da to ovisi ne samo o njegovoj muzikalnosti, nego i kvalitetnom razvoju glazbenih sposobnosti, utjecaju okoline i osobinama tog djeteta. Velikim angažiranjem svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa (razrednog učitelja, učitelja u glazbenoj školi, stručnih suradnika te roditelja) moguće je znatno pridonijeti razvoju glazbenih sposobnosti glazbeno darovitog djeteta. Glazbene škole predstavljaju važan (no ne i jedini) oblik podrške glazbeno nadarenoj djeci.

Literatura

- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48, 510-522.
- Bognar, B. (2006.). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8 (1), 209-227.
- Carr, M., Borkowski, J. G. (1987.). Metamemory in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 31, 1.
- Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. (1998.). *Darovito je, što ću s njim?: priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.

- Čudina-Obradović, M. (1990.). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Farnsworth, P. R. (1969.). *The Social Psychology of Music*. Iowa: The Iowa State University Press.
- Feldman, D. (1986.). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- Franks, B., Dolan, L. (1982.). Affective characteristics of gifted children: educational implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 4.
- Galbraith, J. (2007.). *Kako prepoznati darovito dijete*. Zagreb: Veble commerce.
- Koren, I. (1998.). Model organizirane brige za nadarene u odgojno-obrazovnom sustavu. *Napredak*, 139, 2, 170-178.
- Lazarin, B. (1992.). *Solfeggio 1: udžbenik za učenike 1. razreda osnovne glazbene škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lelea, J. (2007.). Praktični aspekti savremenih shvatanja muzičke darovitosti u udžbenicima muzičke kulture. U: *Praktični aspekti savremenih shvatanja darovitosti* (Ur. Gojkov, G.), Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 318-327.
- Mirković Radoš, K. (1983.). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mužić, V. (1999.). Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: Educa.
- Ozimec, S. (1996.). *Otkriće kreativnosti*. Varaždinske toplice: Tonimir.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1985.). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rogers, C. R. (1985.). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Rojko, P. (1981.). *Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzikološki zavod Muzičke akademije u Zagrebu.
- Rojko, P. (1992.). Pjevanje u osnovnoj školi. *Tonovi*, 2 (18), 6-14.
- Rojko, P. (1993.). Sviranje u općeobrazovnoj školi. *Tonovi*, 1 (19), 9-15.
- Rojko, P. (2005.). HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi ili što je glazbena nastava dobila Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom? *Tonovi*, 45/46, 5-16.
- Sternberg, R. J. (1981.). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.
- Vlahović-Štetić, V. (2005.). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Walker, S. Y. (2007.). *Darovita djeca: vodič za roditelje i odgajatelje: kako razumjeti, podržati i potaknuti vaše darovito dijete*. Zagreb: Veble commerce.
- Wallach, M. A. (1985.). Creativity testing and giftedness. U: Horowitz, F.D., O'Brien, M. (ur.), *The gifted and talented: Developmental perspective*, Washington: American Psychological Association, 99-123.
- Winner, E. (2005.). *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.
- Whybrew, W. E. (1971.). *Measurement and evaluation in music*. Dubuque, Iowa: Brown Company Publishers.

Musically gifted students at primary level of education

Summary

The issue of giftedness can be approached to in various ways. A large number of authors points out the necessity of identifying giftedness in children and providing adequate education which would enable them to develop their abilities to the utmost. If musical talent is concerned, children's musical ability can be developed in either ordinary or music schools. Primary schools teachers are the first ones to notice exceptional musical abilities in their pupils. They are the ones who identify these abilities and try to improve them, but in order to develop them to the utmost, they should suggest these pupils to obtain additional music education in music school.

The paper presents the action research that was conducted on the first and second graders in primary music school. The aim was to determine what were the possibilities for improving the existing teaching practices by encouraging children's musical creativity during solfeggio lessons. The results suggest that it is possible to involve younger musically gifted children not only in reproductive but also in productive musical activities: the improvisation and the creation of short piano pieces. Although creative activities do not always include all the children, most of them express a great interest for such activities. Children who express wish to participate in musical and creative activities are able to carry out their tasks successfully. The results of this research point to the conclusion that systematic work with gifted children can lead to significant progress in terms of their productive musical abilities.

Key words: primary education, primary education teachers, giftedness, creativity, music lessons, extra-curricular music activities, solfeggio lessons