

Domaće zadaće u nastavi Glazbene umjetnosti

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljen: 9. 4. 2025.

Prihvaćen: 22. 9. 2025.

UDK

37.091.322:78

[37.091.3:78]:373.5

[https://doi.org/ 10.59549/n.166.3-4.4](https://doi.org/10.59549/n.166.3-4.4)

dr. sc. Ivana Senjan Gimnazija Dr. I. Kranjčeva, Đurđevac ivana.senjan1@gmail.com	prof. dr. sc. Sabina Vidulin Muzička akademija Sveučilišta J. Dobrile u Puli, Pula svidulin@unipu.hr	doc. dr. sc. Marlena Plavšić Filozofski fakultet Sveučilišta J. Dobrile u Puli, Pula mplavsic@unipu.hr	izv. prof. dr. sc. Marina Diković Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. Dobrile u Puli, Pula mdikovic@unipu.hr
--	---	---	--

Sažetak

Domaća zadaća često je korišteno didaktičko sredstvo, ali ne i u glazbenoj nastavi u općim školama poput gimnazija. U ovom istraživanju ispitano je koliko su domaće zadaće u predmetu Glazbena umjetnost uz primjenu spoznajno-emocionalnog slušanja glazbe uspješne u postizanju ishoda učenja. Obuhvaćeno je 30 zadaća iz četiri gimnazije. Rezultati pokazuju da su učnice i učenici postigli planirane ishode više razine spoznajnih i emocionalnih procesa prema Bloomovoj taksonomiji. Analizirali su glazbene sastavnice prema obrascu spoznajno-emocionalne analize glazbe, opisali su svoj glazbeni identitet i preferencije, poslušali su i odabrali glazbene primjere te su opisali interpretaciju jedne skladbe. Zaključno, povremene domaće zadaće u predmetu Glazbene umjetnosti mogu mladima proširiti znanje, slušateljski repertoar i spoznaje o sebi kao slušateljima/slušateljicama glazbe.

Ključne riječi: gimnazija; glazbeni identitet; glazbene preferencije; ishodi učenja; spoznajno-emocionalno slušanje glazbe.

Glazbeni identitet

Glazba ima jedinstvenu ulogu u individualnom i društvenom razvoju, omogućujući ljudima izražavanje emocija, definiranje pripadnosti određenim skupinama i stvaranje poveznica s onima koji dijele slične glazbene ukuse. Zauzima središnje mjesto u različitim socijalnim aktivnostima, međuljudskim odnosima te služi kao sredstvo samopredstavljanja, odnosno izražavanja mišljenja, stavova i vrijednosti pojedinca (Dehyle, 1998; Knobloch i Zillman, 2003; North i Hargreaves, 1999). Glazba može poslužiti kao izraz identiteta i vrijednosti cijele kulture ili nacije (Frith, 1996).

Identitet, definiran kao doživljaj koji osoba ima o sebi (Petz, 2005), može se promatrati kroz tri dimenzije: individualnu, društvenu i kulturnu (Dobrota i Kušćević, 2009). Individualni identitet odnosi se na osjećaj osobnosti svakog pojedinca, društveni označava kolektivni osjećaj pripadnosti određenoj skupini, dok kulturni obuhvaća osjećaj povezanosti s određenom etničkom, kulturnom ili supkulturnom zajednicom.

Povezujući identitet s glazbom, Hargreaves i suradnici (2002) ističu da glazba sve više postaje sredstvo za oblikovanje i izražavanje individualnog identiteta. To obuhvaća glazbene preferencije, koje se mogu smatrati kratkoročnim procjenama sviđanja pojedinih skladbi (Dobrota i Reić Ercegovac, 2016; Lamont, 2014), emocionalnu povezanost s određenim žanrovima, izvođačima/izvođačicama ili pjesmama, kao i oblikovanje osobne glazbene kulture, koja odražava osobne vrijednosti i stavove. Glazbeni je identitet dinamičan i može se mijenjati tijekom života pod utjecajem različitih faktora, poput kulture, društvenih odnosa, tehnologije i osobnih iskustava.

Iako su individualni i društveni identitet konceptualno različiti, oni su i povezani, kako to opisuje teorija društvenog identiteta (Tajfel, 1978 prema Hargreaves i sur., 2002). Pojedinci imaju temeljni motiv razviti i održati visoku razinu samopoštovanja, što se uspostavlja kroz identifikaciju sa skupinama koje imaju pozitivan imidž i održavaju vrijednosti unutar grupe, u usporedbi s članovima vanjskih skupina. Za adolescentice i adolescente, identificiranje s određenim popularnim žanrovima glazbe može im u tome pomoći. Hargreaves i suradnici (2002), MacDonald i suradnici (2014) te MacDonald i Saarikallio (2022) definiraju tri ključna koncepta glazbenih identiteta: identitete u glazbi, glazbu u identitetima i glazbene identitete na djelu. Koncept *identiteta u glazbi* analizira samopoimanje pojedinca kroz glazbene uloge i aktivnosti unutar zajednice, u rasponu od vrlo niske razine (*Pjevam samo pod tušem.*) do profesionalnog angažmana (*Sviram rog u orkestru.*). Samoprocjena muzikalnosti oblikuje se usporedbom s drugima i s društvenim etiketiranjem. U razvoju glazbenog identiteta ključnu ulogu imaju obitelj, škola i pozitivna glazbe-

na iskustva koja mogu potaknuti cjeloživotno bavljenje glazbom (Hargreaves i sur., 2002, MacDonald i sur., 2014).

Koncept *glazba u identitetima* odnosi se na ulogu glazbe kao resursa u oblikovanju i održavanju identiteta. Primjerice, preferiranje *jazz* glazbe može biti ključan dio osobnog identiteta. Mladi često koriste glazbene preferencije kako bi se razlikovali od obitelji ili vršnjakinja/vršnjaka, dok gotovo svi imaju stavove o svojim glazbenim afinitetima i njihovoj ulozi u osobnom i društvenom kontekstu. Glazbene preferencije stoga postaju sredstvo izgradnje identiteta, utječući na percepciju sebe i odnose s drugima.

Koncept *glazbeni identiteti na djelu* ističe dinamičnu prirodu glazbenih identiteta koji se kontinuirano razvijaju kroz interakciju s društvenim kontekstima, tehnologijama i kulturom (Born, 2011). Identitet nije statičan, već dinamičan, fluidan i u neprestanom razvoju – on se ne posjeduje, već aktivno izvodi kroz razgovor, sviranje, pisanje i refleksiju o glazbi (MacDonald i Saarikallio, 2022).

Glazbene preferencije i identitet mladih

Glazbene preferencije oblikuju društvene odnose, olakšavaju upoznavanje (Rentfrow i Gosling, 2007) te potiču formiranje prijateljstava (Selfhout i sur., 2009). U adolescenciji glazba postaje sredstvo socijalne interakcije (Demant i Røstergaard, 2007), osobnog razvoja i afektivne samoregulacije (Saarikallio i Erkkilä, 2007). Osim toga, omogućuje izražavanje autonomije i identitetsku refleksiju mladih (DeNora, 1999), dok digitalne platforme dodatno redefiniraju njezinu ulogu u konstrukciji identiteta (Papacharissi, 2011).

Glazba u adolescenciji ima i terapijski potencijal jer može djelovati kao sredstvo rekonstrukcije identiteta i ponovnog povezivanja sa sobom (Oosthuizen, 2019) te kao alat za društvenu integraciju (Krüger, 2019). Pritom osoba ne temelji svoje preferencije isključivo na estetskoj vrijednosti skladbe, već i na osjećaju ugone te težnji za suglasnošću s mišljenjima drugih. Na razvoj profinjenog glazbenog ukusa, koji se definira kao ukupnost preferencija pojedinca, presudno utječe estetski odgoj. Stoga je proučavanje glazbenog identiteta i glazbenih preferencija nužno i u kontekstu nastave glazbe, gdje se mladima omogućuje razvoj kritičkog slušanja i oblikovanje vlastitog glazbenog identiteta.

Glazbeni identitet i obrazovanje

Na svim razinama općeobrazovnog glazbenog odgoja i obrazovanja teži se razviti i oblikovati glazbeni identitet. Taj identitet povezuje opću kulturu, glazbeno

znanje i interese te sociološko-psihološku dimenziju pojedinca s vrijednostima u glazbi (Robinson, 2009).

Međutim, na formiranje glazbenih identiteta utječe vrsta glazbe koju mladi slušaju, npr. češće razvijaju identitete vezane uz popularnu glazbu, dok nastavni programi naglašavaju umjetničku glazbu (North i Hargreaves, 1999). Također brzi razvoj tehnologije mijenja način konzumacije i dijeljenja glazbe (Papacharissi, 2011). Umjesto fizičkih nosača zvuka, individualno kreirani i društveno dijeljeni popisi za reprodukciju oblikuju glazbeni ukus i identitetske izraze (MacDonald i Saarikallio, 2022 prema Savage, 2016). Virtualni mediji omogućuju globalnu publiku za glazbeni identitet pojedinca, dok audiovizualni sadržaji, poput *YouTubea*, sve više dominiraju glazbenom potrošnjom (IFPI, 2020).

Ove promjene upućuju na potrebu za prilagodbom nastavnih metoda kako bi se digitalne tehnologije učinkovito integrirale u proces oblikovanja glazbenog identiteta kroz povećani angažman učenika i učenica i poboljšanje ishoda učenja (MacDonald i Saarikallio, 2022). Takav angažman obuhvaća širok spektar aktivnosti, uključujući aktivno sudjelovanje u nastavi, spoznajno-emocionalno i kritičko slušanje, estetsko vrednovanje, kreativno izražavanje, odlazak na koncerte te realizaciju domaćih zadaća.

Domaća zadaća u nastavnom predmetu Glazbena umjetnost

Domaća zadaća predstavlja sastavni dio nastavnog procesa s ciljem ponavljanja, vježbanja i utvrđivanja gradiva, razvijanja odgovornosti i samostalnosti učenica i učenika te ne treba biti ograničena na njihovu dob (Turan Ozpolat i sur., 2023). Iako može izazvati povećan mentalni napor i time ih demotivirati (Guo i sur., 2024), domaća zadaća srednjoškolkama i srednjoškolcima pomaže u razvijanju intelektualnih potencijala (Kalenkoski i Pabilonia, 2017), osamostaljivanju u učenju i kvalitetnom provođenju slobodnog vremena (Belošević i Ferić, 2022). Mnoge studije dokazuju povezanost između izrade domaće zadaće i akademskog uspjeha, posebice kod starijih učenika i učenica (Bas i sur., 2017; Cooper i sur., 2006; Fan i sur., 2017; Keith i sur., 2004; Turan Ozpolat i sur., 2023; Wilder, 2023; Xiong i sur., 2021). Učinkovitost zadaće ovisi o raznolikosti, količini, težini, svrsi, području znanja, individualnosti, učeničkog izbora, rokovima i društvenom kontekstu (Cooper, 2007).

Budući da je u većini srednjoškolskih općeobrazovnih programa u Hrvatskoj predviđen samo jedan sat nastave glazbe tjedno, učenice i učenici svega su 45 minuta tjedno izloženi umjetničkoj glazbi, filmskoj i tradicijskoj glazbi te *jazzu*, *crossoveru* i *world music*. Domaće zadaće, preciznije zadatci, aktivnosti i vježbe usmjereni na

slušanje glazbe mogu upotpuniti i produbiti obrađivane sadržaje, ali i stvoriti opušteniji kontekst slušanja glazbe sa svrhom lakšeg prihvaćanje glazbe koja se slušala na nastavi (Vidulin i Senjan, 2025).

Spoznajno-emocionalno slušanje (SES) glazbe u nastavi *Glazbene umjetnosti* upravo proširuje nastavnu temu izvan okvira učionice, obuhvaćajući i slobodno vrijeme učenika. SES uključuje višekratno slušanje iste skladbe na satu uz višemodalne glazbene i neglazbene aktivnosti koje glazbu i skladatelja/skladateljicu stavljaju u širi povijesni i društveni kontekst. Takvo metodičko oblikovanje sata glazbe pokazuje neke prednosti u doživljavanju glazbe pred standardnim načinom rada koji je prvenstveno spoznajno orijentiran (Senjan i Vidulin, 2023; Vidulin i sur., 2019; 2023b; Žauhar i sur., 2023).

Namjera je glazbenih predmeta u školi zainteresirati učenice i učenike za umjetničku glazbu kako bi se kroz domaće zadaće intelektualno, emocionalno i kulturno razvili, oblikovali svoj glazbeni identitet, razvili glazbeni ukus i kritičko mišljenje. Da bi to ostvario, SES uključuje raznovrsne aktivnosti: informativno i pozadinsko slušanje glazbe tijekom slobodnoga vremena učenika/učenica prema zadanoj tematici; izradu osobnih popisa skladbi na odabranoj glazbenoj platformi s preferiranim skladbama zadane tematike; analizu skladbe pomoću obrasca spoznajno-emocionalne analize slušanja glazbe (SEAS)¹; zadatke za razvoj kritičkoga mišljenja i osobnoga glazbenog identiteta; pronalaženje informacija o skladatelju/skladateljici, skladbi i izvođačicama/izvođačima; posjećivanje glazbenokulturnih događaja. Na taj se način žele ostvariti odgojno-obrazovni ishodi više razine prema revidiranoj Bloomovoj taksonomiji (Anderson i sur., 2001), kao što su razumijevanje, primjena, analiza, vrednovanje i stvaranje u novim okolnostima.

Slušanje glazbe prema zadanoj tematici potiče učenice i učenike da samostalno istražuju i stječu znanja, vođeni nastavničkim uputama i alatima. Izrada osobnih popisa skladbi potiče razvoj digitalnih vještina i personalizirano istraživanje glazbe. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) navodi se da uključivanje IKT-a pridonosi razvoju pozitivnog odnosa prema učenju te unapređuje način na koji učenici i učenice prikazuju svoj rad. Analiza skladbe pomoću obrasca SEAS odnosi se na sistematiziranje prethodno stečenog glazbenog znanja (Vidulin i Senjan, 2025; Vidulin i sur., 2023a) i na promišljanje o vlastitim preferencijama, iskustvima i stavovima prema glazbi. Učenici i učenice imaju priliku i kritički se osvrnuti na pojedino glazbeno djelo i izvedbu, sudjelovati u raspravama, rješavanju problema i kritičkom promišljanju. Istraživački zadaci, poput pronalaženja informacija o skladateljima, skladbama i izvođačima usmjereni su proširivanju znanja o povijesnim i

¹ Osmislila I. Senjan

kulturnim kontekstima glazbe i to razvijanjem informatičke i medijske pismenosti. Učenje temeljeno na istraživanju prepoznato je kao ključna metoda poučavanja i učenja koja potiče razvoj kritičkog mišljenja te unapređuje analitičke i istraživačke vještine (Costes-Onishi i Kwek, 2022). Posjećivanjem glazbenokulturnih događaja mladi stječu neposredno i autentično iskustvo izvedbene umjetnosti, što im omogućuje doživljavanje atmosfere živih izvedbi i povezuje ih s lokalnom i globalnom glazbenom scenom (Škojo, 2016; Vidulin, 2025).

Svrha i ciljevi istraživanja

Svrha je istraživanja bila provjeriti učinkovitost primjene zadaća u dostizanju ishoda učenja u predmetu *Glazbena umjetnost*. Cilj je bio ispitati jesu li učenici i učenice izradom zadaće ostvarili planirane ishode učenja 1) analizirati glazbeno-izražajne sastavnice prilikom slušanja glazbe; 2) analizirati vlastiti glazbeni identitet; 3) analizirati glazbene preferencije; 4) izraditi osobni popis koncerata i navesti omiljeni; 5) izraditi osobni popis glasovirskih minijatura i navesti omiljenu; te 6) iznijeti kritički osvrt na izvedbu i interpretaciju skladbe. Navedeni odgojno-obrazovni ishodi pripadaju višim razinama znanja, konkretnije: trećoj (primijeniti), četvrtoj (analizirati) i petoj (vrednovati) razini prema Bloomovoj taksonomiji (Anderson i sur., 2001).

Metoda

Podaci analizirani u ovom radu prikupljeni su u okviru većeg istraživanja spoznajno-emocionalnog slušanja glazbe u gimnazijama u okviru projekta *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u nastavi Glazbene umjetnosti* koji se provodi na Muzičkoj akademiji u Puli. Povjerenstvo za procjenu etičnosti istraživanja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli odobrilo je nacrt, a suglasnost za provedbu dali su učenici/učenice, njihovi roditelji te ravnateljice/ravnatelji škola i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih.

Uzorak

Podaci su prikupljeni u četiri gimnazije: u III. gimnaziji u Zagrebu, u Gimnaziji Dr. Ivana Kranjčeva iz Đurđevca, u gimnaziji u Puli i u Gimnaziji M. A. Reljkovića iz Vinkovaca. Uzorak je činila 31 prikupljena zadaća, 9 iz đurđevačke gimnazije, po 8 iz pulske i vinkovačke te 6 iz zagrebačke gimnazije. Zadaće je napisalo 20 učenica i 11 učenika, od kojih je većina bila iz drugog razreda (N = 26), a manje iz četvrtog (N = 9) i trećeg (N = 5) razreda.

Instrumenti

Tri su lekcije odabrane za analizu. U svakoj su lekciji bila po dva zadatka za zadaću, a svaki je zadatak odgovarao jednom ishodu učenja opisanom u poglavlju o svrsi i ciljevima istraživanja.

Ostvarenju prvog ishoda učenja namijenjen je prvi zadatak koji je bio zadan u Uvodnoj lekciji. Između tri ponuđene skladbe učenice i učenici trebali su odabrati jednu, samostalno je analizirati te odgovore upisati u SEAS obrazac. U ponudi su bila djela različitih vrsta glazbe (filmska, popularna i klasična): K. Badelt – H. Zimmer: *Pirati s Kariba* (izvedba: 2Cellos), Avicii: *Wake me up* i G. Puccini: *Turandot*, *Nessun dorma* (izvedba: L. Pavarotti). Uz upisivanje naziva djela, imena skladatelja i njegove kratke biografije te emocija i asocijacija proizašlih iz slušanja glazbenoga djela, učenice i učenici analizirali su glazbeno-izražajne sastavnice.

Drugi se ishod učenja odnosio na analiziranje vlastitog glazbenog identiteta, također u uvodnoj lekciji. Zadatak je bio opisati svoj glazbeni identitet, korištenjem SEAS obrasca, u kojem će utvrditi temeljem utjecajnih čimbenika (slušatelj/slušateljica, glazba, situacije i konteksti slušanja) i odgovora na glazbu kakvi su slušatelji/slušateljice te kakvu glazbu vole slušati i na koji način.

Treći se ishod učenja planirao ostvariti u okviru lekcije u kojoj se obrađivalo Rodrigovo djelo *Concierto de Aranjuez*, 2. stavak, *Adagio*. Učenici i učenice trebali su objasniti razloge glazbenih preferencija i navesti kakav odgovor imaju na slušanu skladbu s obzirom na utjecajne čimbenike (v. prethodni odlomak).

Četvrti je ishod bio postavljen u istu lekciju kao i treći. Zadatak je bio sastaviti osobni popis skladbi omiljenih koncertnih djela na glazbenoj platformi *Spotify* na temelju popisa koji je sastavila jedna od autorica rada. Popis skladbi pod nazivom *Koncert* sadrži 25 reprezentativnih stavaka ove glazbene vrste od baroka (Bach, Vivaldi), klasicizma (Mozart, Haydn, Beethoven), romantizma (Beethoven – skladatelj s prijelaza klasicizma na romantizam, Čajkovski, Mendelssohn, Chopin, Paganini) do 20. stoljeća (Rahmanjinov, Rodrigo, Prokofjev, Ravel). Za odabir skladbi korišten je popis iz Kurikuluma nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije (MZO, 2019). Uvrštena su i djela pogodna za informativno i pozadinsko slušanje koja čine neizostavni koncertni repertoar a nisu navedena u Kurikulumu. Odabrani su poznati stavci za koje se pretpostavilo da bi bili zanimljivi mladima, s obzirom na njihovu dob i glazbeno iskustvo. Stavci se razlikuju po glazbeno-stilskom izričaju, tempu, sastavu i solističkom instrumentu te ugođaju. Od ponuđenih 25 stavaka koncerata učenice i učenici su izradili osobni popis skladbi *Koncert* s minimalno 10 stavaka koji su im se svidjeli. Djela su slušali u slobodno vrijeme, informativno i pozadinski što znači da nisu trebali poslušati

cijeli stavak, već njegov ulomak. Osim što su izradili osobni popis skladbi, zapisali su i koje im se djelo najviše sviđjelo te tko ga je skladao.

Peti ishod postavljen je za lekciju na kojoj se slušala glasovirska minijatura D. Pejačević: *Ljubica iz Života cvijeća*. Zadatak za domaću zadaću odnosio se na izradu osobnog popisa skladbi na *Spotifyu* na osnovi popisa koji je sastavila ista autorica rada. Popis *Glasovirska minijatura* obuhvatio je 30 skladbi koje se redovito obrađuju u nastavi glazbe, ali i koje su dio nastavnog programa glasovira u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi. Osim s kurikulumskog popisa, neka su djela uvrštena jer je prepoznata njihova umjetnička vrijednost. Popis minijatura sastavljen je pretežito od djela skladatelja iz razdoblja romantizma: L. van Beethovena, F. Chopina, J. Brahmsa, F. Livadića, F. Liszta, F. Mendelssohna, V. Lisinskog, F. Schuberta, R. Schumanna i D. Pejačević, ali i skladbi impresionističkog i *jazz* izričaja te suvremena djela. To su skladbe C. Debussya, G. Fauréa, E. Satiea, E. Griega, B. Berse, J. Ruttera, E. Whittacrea te skladbe K. Grammanna, B. Charlapa, A. Kupnera i A. Piazzolle. Na popisu se nalaze i djela dvojice najpopularnijih skladatelja i izvođača kratkih pijanističkih formi sadašnjeg vremena A. Ffrencha i Yirume. Od ponuđenih 30 brojeva učenice i učenici trebali su izraditi osobni *Spotify* popis skladbi *Glasovirska minijatura* s najmanje 20 brojeva koji su im se sviđjeli. Slušali su tijekom slobodnog vremena, informativno i pozadinski. Osim što su izradili popis skladbi, zapisali su i koje im se djelo najviše sviđjelo te tko ga je skladao.

Posljednji, šesti ishod učenja bio je planiran u okviru iste lekcije. Zadatak je bio sastaviti osvrt o *jazz* izvedbi skladbe *Ljubica* u interpretaciji Matije Dedića. Osvrt se odnosio na opisivanje obilježja i procjenu kvalitete skladbe, izvedbe i interpretacije. Pri pisanju osvrta mogli su se voditi smjernicama u SEAS obrascu, kao što su: procjena razine izvođačke i interpretativne sposobnosti izvođača (uvježbanost, dinamičko nijansiranje, artikulacija, fraziranje, virtuoznost, muzikalnost, ekspresivnost, tumačenje ideje djela, opći umjetnički dojam...). Pažnju su mogli usmjeriti na obilježja skladbe (identifikaciju istaknutih glazbenih sastavnica) i procjenu kvalitete aranžmana (tonsko slikanje, improvizacija), na razinu zahtjevnosti skladbe te kontekst nastanka djela, umjetničku, povijesnu i društvenu vrijednost skladbe.

Postupak

U istraživanju je bilo provedeno pet lekcija prema spoznajno-emocionalnom pristupu², jedna uvodna i četiri tematske. Učenice i učenici su nakon održanih lekcija dobili zadaću koja im je bila dostavljena putem dogovorenog komunikacijskog kanala (npr. *Vibera*, *Google meetsa* i sl.). Zadaće su svaki put bile najavljene na satu, a

² Pripremile S. Vidulin i I. Senjan

poslane su bile istog dana nakon nastave. Bilo im je rečeno da rješavanje zadaće nije obvezno, no ako pošalju dobit će bilješku u e-dnevnik za izvršen zadatak, dok oni koji najbolje napišu mogu dobiti odličnu ocjenu iz poznavanja glazbene literature. Napravljene zadaće učenici i učenice slali su svojem nastavniku/nastavnici, a on/ona istraživačicama.

Pristigli broj zadaća razlikovao se s obzirom na lekcije, razrede i škole. Za prvu i drugu lekciju nije pristiglo dovoljno zadaća da bi se mogle analizirati, pa su za analizu odabrane zadaće koje su se odnosile na uvodnu, treću i četvrtu lekciju. Zbog organizacijskih razloga unutar škola, istraživanje je u tri škole bilo provedeno pretežno u drugom i manjim dijelom u trećem razredu, pa su zajedno analizirane zadaće drugog i trećeg razreda. S obzirom na to da je broj pristiglih zadaća iz različitih škola bio različit, to je ujednačeno tako da je od većeg broja zadaća iz dviju škola ($N_1 = 32$ i $N_2 = 20$) nasumično odabrano po osam zadaća da bi količina zadaća bila usporediva s onima iz preostale dvije škole iz kojih je stigao manji broj zadaća ($N_3 = 8$ i $N_4 = 6$). U konačnici je analizirano ukupno 30 zadaća. Zadaće su analizirale autorice ovog rada koje nisu sudjelovale u osmišljavanju zadataka za zadaću.

Rezultati i rasprava

Poglavlje je podijeljeno prema ishodima učenja.

Analiziranje djela

Od 30 učenika i učenica, među tri ponuđena djela najmanje ih je ($N = 6$) odabralo ariju *Nessun dorma* iz opere *Turandot* G. Puccinija. Više ($N = 9$) ih je odabralo skladbu *Wake me up* švedskog DJ-a i producenta Aviciiija, a najviše ih se ($N = 15$) odlučilo analizirati djelo *He's a pirate*, iz filma *Pirati s Kariba*, skladateljskog dvojca K. Badelt i H. Zimmer. Od tih 15 jedan je učenik odabrao drugu verziju, u techno izdanju, a ne u izvedbi *2 Cellos* koja je bila predložena.

Učenice i učenici bili su uspješni u analizi i utvrđivanju glazbeno-izražajnih sastavnica, iz čega proizlazi da se ovakav tip analize i inače provodi na nastavi *Glazbene umjetnosti*, da su s time upoznati te da uglavnom znaju prepoznati glazbene sastavnice tijekom slušanja glazbenih djela. U utvrđivanju novih sastavnica koje se donose u SEAS obrascu bili su uspješni, osobito stoga što su za njihovo opisivanje ponuđeni odgovori. Odgovori učenika i učenica ovise o njihovim razlozima svidanja/nesvidanja, preferencija, razine estetske osviještenosti i slično, što ne utječe konkretno na točnost odgovora jer je ono podložno osobnom iskustvu.

Većina odgovora prilikom analize svih ponuđenih djela bila je ispravna, no:

- a) kod skladbe *Wake me up* uočene su greške kod utvrđivanja oblika, vrste, dinamike, harmonije, glazbenoga sloga, forme i mjere,
- b) kod skladbe *Pirati s Kariba* uočene su greške kod utvrđivanja glazbenoga sloga, oblika, vrste, forme, žanra, skladatelja, dinamike, mjere, ritma i ljestvice, a
- c) kod arije *Nessun dorma* uočene su greške pri utvrđivanju glazbenoga oblika i forme, mjere i harmonije.

Uočava se da su odgovori bili točniji prilikom analize opere, iako su to djelo odabrali u manjem broju. Može se pretpostaviti da je razlogu tomu što upravo djela umjetničke glazbe učenici i učenice slušaju, upoznaju i analiziraju na nastavi *Glazbene umjetnosti*, a s takvom su analizom započeli u osnovnoj općeobrazovnoj školi na nastavi *Glazbene kulture*.

Prilikom upisivanja tko je glazbu skladao, skladatelja su zamjenjivali s izvođačem, što je bilo osobito izraženo u skladbi *Pirati s Kariba*.

Izrada osobnog popisa na temu koncert

Prilikom odabira koncerata s popisa koji je bio ponuđen za izradu vlastitog popisa, može se uočiti da su odabrani skladatelji iz razdoblja baroka (Bach, Vivaldi), klasicizma (Haydn, Mozart, Beethoven), romantizma (Chopin, Mendelssohn, Čajkovski, Paganini) te 20. stoljeća (Rahmanjinov, Ravel, Rodrigo, Prokofjev, Paganini).

Kao omiljeni koncert najčešće su birali Vivaldijev barokni koncert (N = 11), zatim koncerte Čajkovskog (N = 5), Rodriga (N = 4), Haydna (N = 3), Bacha (N = 2), Prokofjeva (N = 2) te Paganinija i Rahmanjinova (N = 1) iz čega je vidljiva različita preferencija učenika i učenica s obzirom na glazbeno-stilska razdoblja jer su navedeni koncerti skladani od razdoblja baroka do 20. stoljeća. Međutim, barokni se koncert učenicima i učenicama svidio najviše i to Vivaldijev.

Izrada osobnog popisa na temu glasovirska minijatura

Prilikom odabira glasovirske minijature s popisa koji je bio ponuđen za izradu osobnog popisa, učenici i učenice odabrali su skladatelje iz razdoblja romantizma (Beethoven, Chopin, Brahms, Schumann, Mendelssohn, Debussy, Liszt, Lisinski, Livadić, Pejačević, Bersa, Schubert, Fauré, Grieg), 20. stoljeća (Piazzolla, Satie, Whitacre, Kupner, Rutter) i 21. stoljeća (Yiruma, Ffrench, Russell). Budući da se glasovirska minijatura razvila tijekom romantizma, ne čudi da su odabrali najveći broj skladatelja toga razdoblja, ali su u obzir uzeli i skladatelje 20. i 21. stoljeća, koji donose novi pogled na tu vrstu.

S predloženog popisa najviše se učenika i učenica odlučilo za skladatelje omiljene minijature – Chopina i Yirumu (N = 6), Beethovena (N = 5), Kupnera i Debussyja (N = 3), Liszta i Ffrencha (N = 2) a najmanje za Russella, Faurea i Schuberta (N = 1).

Analiziranje glazbenog identiteta

Od 30 učenica i učenika, troje nije odgovorilo na pitanje o glazbenom identitetu. Iako su bili upućeni da za analizu koriste SEAS obrazac, u svojim su esejskim odgovorima ponekad koristili smjernice iz SEAS obrasca, a ponekad nisu. Jedan učenik/učenica mogao je dati više odgovora, primjerice da sluša glazbu kad vježba i kad uči, pa se to brojalo kao dva odgovora. Valja imati na umu da su odgovori bili slobodni, pa se svi nisu osvrnuli na iste teme. Na primjer, ako je troje učenika navelo da ide u glazbenu školu, to ne znači da ostali nisu pohađali glazbenu školu, nego samo to nisu naveli.

Opisi koje su učenice i učenici dali mogu se podijeliti u tri ključna koncepta glazbenih identiteta koje su predložili Hargreaves i suradnici (2002), MacDonald i suradnici (2014) te MacDonald i Saarikallio (2022): identiteti u glazbi, glazba u identitetima i glazbeni identiteti na djelu.

Najviše odgovora (N = 81) može biti obuhvaćeno konceptom *glazbe u identitetima*, koji se odnosi na ulogu glazbe kao resursa u oblikovanju i održavanju identiteta i to najviše putem glazbenih preferencija. Najviše odgovora uključivalo je upravo glazbene preferencije (N = 39) gdje su učenice i učenici iznosili koje stilove preferiraju. Najveći broj odgovora odnosio se na različite stilove (N = 14), dok su se ostali odgovori odnosili na pojedinačne stilove (npr. pop, elektronska,...). Sljedeći odgovori prema učestalosti odnosili su se na reakcije koje mladi imaju na slušanje glazbe (N = 16). Spominjali su podjednako (N = 4) fiziološke, afektivne, ponašajne a nešto manje spoznajne (N = 2) reakcije. Brojni odgovori (N = 14) odnosili su se i na opis glazbeno-izražajnih sastavnica (tempo, melodija, ritam,...) koje im se sviđaju. Nekolicina je spomenula da im je važna kvaliteta glazbe (N = 6), a jedan da nije važna. Također je manji broj učenica i učenika naveo s kime voli slušati glazbu (N = 5). Podjednako su naveli da vole slušati sami i u društvu (N = 3), odnosno sami (N = 2).

Neznatno manji broj odgovora (N = 76) može se uklopiti u koncept *identiteta u glazbi*, koji se odnosi na samopoimanje kroz glazbene uloge i muzikalnost. Ovdje su uključeni odgovori koji se odnose na spominjanje glazbe kao važne za njihov identitet (N = 11), na bavljenje glazbom (3 je izjavilo da ide ili je išlo u glazbenu školu), na to da vole slušati glazbu (N = 5). Najveći broj odgovora odnosio se na situacije u kojima slušaju glazbu (N = 51), a navodili su da je to najviše da bi regulirali emocije (N = 15) i to da bi se opustili ili podigli raspoloženje. Zatim glazbu slušaju za vrijeme vježbanja (N = 7), da bi se zabavili s prijateljima (N = 4), dok putuju (N =

4), obavljaju kućanske poslove (N = 4), u slobodno vrijeme (N = 4), dok uče (N = 4), kao bijeg (N = 3), dok pješače (N = 1), pripremaju se za natjecanje (N = 1), te u različitim situacijama (N = 5). Nekoliko ih je navelo da glazbu sluša putem aplikacija i platformi za slušanje glazbe (N = 5), a jedan je učenik naveo da glazbu sluša uživo.

Najmanje odgovora (N = 32) može se smjestiti u koncept *glazbenih identiteta na djelu*, koji opisuje dinamiku i razvoj glazbenih identiteta u društvenim kontekstima. Ovdje su uključeni odgovori o utjecajima na njihov glazbeni identitet (N = 18), pri čemu dominiraju obitelj (N = 6), prijatelji (N = 6), mediji (N = 5), a manje se spominje okolina, izolacija i profesorica (N = 1). Nekolicina je spomenula mijenjanje svojeg glazbenog identiteta (N = 6), a neki su dodali da se to događa kako postaju stariji (N = 1) ili svakodnevno (N = 1). Nekoliko je učenica i učenika navelo da svaki dan sluša glazbu (N = 6), a neki su specificirali da je to 2-3 sata (N = 4).

Neovisno o navedena tri koncepta, 13 je mladih u svoje odgovore o glazbenom identitetu uključilo opis sebe kroz neke crte ličnosti (otvorenost, intorverzija, ekstraverzija). Zaključno, SEAS obrazac poslužio je većini učenika i učenica kao smjernica da opišu svoj glazbeni identitet kroz koncepte Hargreavesa i suradnika (2002), MacDonalda i suradnika (2014) te MacDonalda i Saarikallio (2022), a najviše su davali odgovore koji se odnose na njihove glazbene preferencije i situacije u kojima slušaju glazbu te na reakcije koje imaju na slušanje glazbe.

Analiziranje glazbenih preferencija

U analizi glazbenih preferencija jedna učenica nije dala svoj odgovor. Ostali su se najviše usmjerili na izjašnjavanje o tome sviđa li im se skladba (N = 16) ili ne (N = 4), odnosno djelomično (N = 2). Naveli su da na to pretežno utječu njihove žanrovske preferencije (N = 5), osobine ličnosti, trenutačno raspoloženje i kontekst slušanja (N = 4), a manje prethodno glazbeno iskustvo i način izvedbe (N = 3), poznatost skladbe (N = 2) i način slušanja (N = 1). Pritom su opisivali glazbeno-izražajne sastavnice skladbe (N = 12). Iako procjenjuju kvalitetu izvedbe visokom (N = 9), podjednaki broj mladih izjavljuje da kod njih ne izaziva emocionalno uzbuđenje (N = 7) kao i da ga izaziva (N = 6). Skladba pretežno budi afektivne (N = 7), kognitivne (N = 6) i fiziološke odgovore (N = 3). Pet učenika i učenica izjavljuje da je samostalno ne bi birali za slušanje.

Analiza glazbenih preferencija prema slušanom Rodrigovom djelu pokazala je da mladi mogu objasniti razloge svojih preferencija, razmotriti čimbenike utjecaja na to i navesti kakav odgovor imaju na slušanu skladbu.

Izražavanje kritičkog osvrta na izvedbu i interpretaciju skladbe

Osvrt na izvedbu djela *Ljubica jazz* pijanista M. Dedića ukazuje na to da su učenici i učenice, dobivši upute, smjernice i potencijalne odgovore iz SEAS obrasca (npr. opise koji im pomažu u određivanju obilježja izvedbe i procjene kvalitete, zatim obilježja interpretacije i procjenu kvalitete) vrlo pažljivo osmislili tekst osvrta. U tekstovima se najčešće pojavljuju fraze poput: *duboki emotivni pristup izvođača, virtuoznost, savršena tehnika, preciznost, dinamička kontrola, naglašavanje nijansi, prepoznavanje različitih emocija tijekom izvedbe, izvedba ostavlja snažan dojam*. Neki učenici i učenice naglašavaju da ne preferiraju ovakve skladbe, ali im se uglavnom izvedba sviđala.

Donosimo nekoliko izvadaka iz učeničkih osvrta:

„Njegovo virtuožno sviranje klavira omogućuje mu da istakne svaku nijansu melodije i izrazi kompleksnost emocija koje skladba nosi.“ (K. M.)

„Njegova sposobnost da se emocionalno poveže sa slušateljem i prenese složene emocije kroz glazbu čini njegovu izvedbu posebno dojmljivom.“ (L. N.)

„Ova interpretacija skladbe mi se sviđala, jako me dodirnula, ali nije nešto što bih ja normalno slušao.“ (B. P.)

„Kvaliteta je jako visoka jer je Matija Dedić tehnički vrlo vješt i siguran u sviranju klavira, što se vidi po njegovoj brzini, preciznosti i dinamičnosti, također je izražajan i emotivan u prenošenju atmosfere i duha skladbe, što se čuje po njegovoj intonaciji, on je originalan i kreativan u dodavanju svojih osobnih elemenata, što se očituje po njegovoj improvizaciji i usklađen je prema originalnoj skladbi, što se vidi prema njegovoj vjernosti melodiji, harmoniji i formi.“ (M. Š.)

Dobro usmjereni i vođeni, zadaci kritičkog mišljenja u nastavi glazbe mogu poboljšati analitičke i kreativne vještine učenika i učenica, potaknuti dublje razumijevanje i angažman te omogućiti razvoj neovisnog mišljenja i glazbene kreativnosti. Latifah i suradnici (2019) naglašavaju da kritičko mišljenje u glazbenoj nastavi ne samo da unapređuje kreativne sposobnosti poučavanja i potiče dublji angažman s novim idejama i perspektivama, već i poboljšava vještine slušanja i analize glazbe. Također ističu važnost istraživačkog učenja i kulturne procjene u glazbenom obrazovanju.

Analizirano ostvarenje ishoda učenja pokazuje se vrlo uspješnim kada se zadaju smjernice za izradu domaćih zadaća u predmetu *Glazbene umjetnosti*. Ta se razina prema Bloomovoj taksonomiji odnosi na vrlo visoku četvrtu razinu znanja (Anderson i sur., 2001). Obilježja zadaća u SES-u uključuju: poticanje učeničke samostalnosti, davanje podrške obrascem SEAS, zadavanje raznovrsnih zadataka koji nisu šablonski i monotoni te poticanje izražavanja vlastitih stavova. Prednosti domaćih

zadaća ne odnose se samo na utvrđivanje gradiva i bolje razumijevanje činjeničnog znanja, već i na analizu glazbe što pripada trećoj razini znanja Bloomove taksonomije, koja se često ne stigne provesti tijekom nastave. Zadatci za domaću zadaću koje predlaže SES zahtijevaju izravan doticaj učenika i učenica s glazbom i percepcijom sebe kao slušatelja/slušateljica kroz različite vježbe. Na taj se način želi razviti vještina aktivnog i kritičkog slušanja, unaprijediti glazbeni vokabular, dublje razumjeti skladbe te ostvariti ishode više razine prema Bloomovoj taksonomiji. Naglasak je na razvoju kritičkog vrednovanja, što se odnosi na petu razinu znanja prema Bloomovom modelu, te formiranju stavova koji se mogu argumentirati glazbenim znanjem.

Trautwein i Köller (2003) objašnjavaju da se dostizanje ishoda izradom domaćih zadaća može objasniti trima teorijama: 1) teorijama o vremenu poučavanja kojima je osnova vrijeme koje učenik/učenica može utrošiti na pisanje zadaće, 2) teorijama samoregulacije i očekivanja koje ističu vrijednosti koje vode učenike i učenice u pisanju domaće zadaće te 3) teorijama ponašanja pri poučavanju koje ti autori tumače kao kvalitetu nastavnčkog poučavanja kao uvjet da bi učenice i učenici mogli zadano primijeniti kod kuće.

Zaključak

Domaće zadaće nisu uvriježena metoda za dostizanje ishoda učenja u nastavi *Glazbene umjetnosti*. Provjera napravljena u ovom istraživanju pokazuje da je to moguće ostvariti ako su zadaci dobro pripremljeni i povezani s lekcijom te tako predstavljaju ekstenziju i zaokruživanje obrađivanog sadržaja.

Istraživanje ima nekoliko ograničenja. Prvenstveno to je veličina i selekcioniranost uzorka. Naime, zadaće nisu bile obvezne, pa ih nisu svi učenici i učenice napravili. Može se pretpostaviti da su ih dostavili samo oni koji su bili motiviraniji dobiti veću ocjenu. Osim toga, da bi se osigurala ujednačenost zastupljenosti zadaća iz različitih gimnazija, uzorak je mali. No unatoč nedostacima, ovo je rijetko ili prvo istraživanje o domaćim zadaćama iz *Glazbene umjetnosti* u Republici Hrvatskoj. Ono pokazuje u kojoj je mjeri moguće ostvariti odgojno-obrazovne ishode viših razina prema Bloomovoj taksonomiji.

Nekoliko je praktičnih preporuka koje mogu povećati učinkovitost zadaće. Potrebno je zadatke najaviti ranije tijekom nastavnog sata, a ne isključivo na njegovu kraju. Jasne upute s poveznica treba dostaviti putem službenog komunikacijskog kanala, uz dogovoreni rok za izradu koji uvažava ostale učeničke obveze, minimalno dva tjedna. Unaprijed se trebaju pripremiti glazbeni primjeri putem platforme za slušanje glazbe. Ovim se pristupom želi povećati udio estetski vrijedne glazbe u slobodnom vremenu učenika i učenica te razviti navika slušanja umjetničke glazbe.

Istodobno, učenice i učenici sustavno grade vlastitu bazu preferiranih skladbi na jednome mjestu, omogućujući ponovljeno slušanje i trajnu dostupnost glazbe. Time se rješava praktičan problem – često se dogodi da učenici, iako bi htjeli ponovno poslušati neku skladbu, više ne pamte njezin naziv ili autora.

Ovaj pristup može predstavljati izazove za nastavnice i nastavnike jer zahtijeva povećani angažman (pripremanje zadataka i materijala, definiranje kriterija vrednovanja, provjera uradaka) i vrijeme koje je tome potrebno posvetiti. Stoga je otvorenost nastavnika i nastavnica prema ovakvom obliku rada ključna za njegovo ostvarenje.

Literatura

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K.A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. i Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing – a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman, Inc.
- Bas, G., Senturk, C. i Cigerici, F. M. (2017). Homework and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Issues in Educational Research*, 27(1), 31–50.
- Belošević, M. i Ferić, M. (2022). Contribution of leisure context, motivation and experience to the frequency of participation in structured leisure activities among adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 19(2), 877. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020877>
- Born, G. (2011). Music and the materialization of identities. *Journal of Material Culture*, 16(4), 376–388. <https://doi.org/10.1177/1359183511424196>
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed.). Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329420>
- Cooper, H., Robinson, J. C. i Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Costes-Onishi, P. i Kwek, D. (2022). Inquiry-based learning in music: Indicators and relationships between key pedagogical practices and the quality of critical thinking. *Research Studies in Music Education*, 45(53). <https://doi.org/10.1177/1321103X211057457>
- Dehyle, D. (1998). From break dancing to heavy metal: Navajo youth, resistance, and identity. *Youth & Society*, 30, 3–31.
- Demant J. i Rstergaard J. (2007). Partying as everyday life: Investigations of teenagers' leisure life. *Journal of Youth Studies*, 10(5), 517–537. <https://doi.org/10.1080/13676260701594828>
- DeNora, T. (1999). Music as a technology of the self. *Poetics*, 27(1), 31–56. <https://doi.org/10.1177/0959353502012002008>
- Dobrota, S. i Kušević, D. (2009). Glazbeni identiteti u kontekstu popularne glazbe. *Godišnjak Titius*, 2(2), 195–206.
- Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2016). *Zašto volimo ono što slušamo: glazbeno-pedagoški i psihologijski aspekti glazbenih preferencija*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J. i Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: a 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35–54.
- Frith, S. (1996). *Performing Rites*. Oxford University Press.

- Guo, L., Li, J., Xu, Z., Hu, X., Liu, C., Xing, X., Li, X., White, H. i Yang, K. (2024). The relationship between homework time and academic performance among K-12: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 20(3), e1431. <https://doi.org/10.1002/cl2.1431>
- Hargreaves, D., Miell, D. i MacDonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important?. U: R. MacDonald, D. Hargreaves i D. Miell (Ur.), *Musical Identities* (str. 1–21). Oxford University Press.
- IFPI – International Federation of the Phonographic Industry/Teosto. (2020). *Musiikinkuuntelu Suomessa 2020* [Music listening in Finland 2020] [Report]. https://www.teosto.fi/app/uploads/2020/10/07123946/ifpi-teosto_musiikinkuuntelu-suomessa-2020_final.pdf
- Kalenkoski, C. M. i Pabilonia, S. W. (2017). Does high school homework increase academic achievement?. *Education Economics*, 25(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1178213>
- Keith, T. Z., Diamond-Hallam, C. i Fine, J. G. (2004). Longitudinal effects of in-school and out-of-school homework on high school grades. *School Psychology Quarterly*, 19(3), 187–211. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.3.187.40278>
- Knobloch, S. i Zillman, D. (2003). Appeal of love themes in popular music. *Psychological Reports*, 93, 653–658.
- Krüger V. (2019). Music as a structuring resource in identity formation processes by adolescents engaging in music therapy—a case story from a Norwegian child welfare wetting. ‘Hey ho, let’s go’ (The Ramones). U: K. McFerran, P. Derrington P. i S. Saarikallio (Ur.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (str. 127–138). Oxford University Press.
- Lamont, A. (2014). Music preference. U: W. F. Thompson (ur.), *Music in the Social and Behavioral Sciences, An encyclopedia* (str. 753–756). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452283012.n255>
- Latifah, D., Virgan, H. i Moeradi, J. H. (2019). Critical thinking as a trigger of the creativity of teaching music. U: J. Masunah, Y. Sukmayadi, T. Nugraheni i T. Narawati (Ur.), *International conference on arts and design education (ICADE 2018)* (str. 11–15). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icade-18.2019.3>
- MacDonald, R. i Saarikallio, S. (2022). Musical identities in action: embodied, situated, and dynamic. *Musicae Scientiae*, 26(4), 729–745. <https://doi.org/10.1177/10298649221108305>
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J. i Miell, D. (2014). Identity. U: W. F. Thompson (Ur.), *Music in the Social and Behavioral Sciences, An encyclopedia* (str. 573–574). Sage Publications, Inc.
- MZO. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije. *Narodne novine*, 7/2019.
- MZOS. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
- North, A. C. i Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/1461380990010107>
- Oosthuizen, H. (2019). ‘There is a good spot in my heart’: A story of a music therapy group that enables young sex offenders to reconnect with themselves, their stories and their communities. U: K. McFerran, P. Derrington i S. Saarikallio (Ur.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (str. 197–206). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198808992.001.0001>

- Papacharissi, Z. (2011). Conclusion: A networked self. U: Z. Papacharissi (Ur.), *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites* (str. 304–318). Routledge.
- Petz, B. (ur.) (2005). *Psihologijski rječnik*. Naklada Slap
- Rentfrow, P. J. i Gosling, S. D. (2007). The content and validity of stereotypes about fans of 14 music genres. *Psychology of Music*, 35(2), 306–326.
- Robinson, P. (2009). *Examining and defining the term 'musical culture' stemming from secondary curricula*. Objavljena disertacija. The University of Melbourne.
- Saarikallio, S. i Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109. <https://doi.org/10.1177/0305735607068889>
- Selfhout M. H., Branje S. J., Bogt T. F. i Meeus W. H. (2009). The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32, 95–107. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.11.004>
- Senjan, I. i Vidulin, S. (2023). Slušanje i upoznavanje glazbe u gimnazijskome obrazovanju: povijesni pregled i suvremena vizura. U: S. Vidulin (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 8* (str. 211–246). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Škojo, T. (2016). Nastava Glazbene umjetnosti u kontekstu aktivnog učenja. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(2), 229–249.
- Trautwein, U. i Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – still much of a mystery. *Educational psychology review*, 15, 115–145. <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- Turan Ozpolat, E., Karakoc, B., Yildirim, I. i Eryilmaz, K. (2023). Učinak domaće zadaće na postignuća učenika: metaanaliza. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 25(3), 835–858. <https://doi.org/10.15516/cje.v25i3.4695>
- Vidulin, S. (2025). Koncertni doživljaj iz perspektive učenika i učitelja: kreativni ishodi i kritička evaluacija. U: V. Svalina, A. Škugor, J. Martinović-Bogojević, A. Bilić (Ur.), *Zbornik radova s Prve međunarodne konferencije CALT: Kreativni pristupi učenju i podučavanju* (str. 187–207). Sveučilište J. J. Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima.
- Vidulin, S. i Senjan, I. (2025). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u nastavi Glazbene umjetnosti: primjeri dobre prakse*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli.
- Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2019). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 26(2), 9–32. <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.4>
- Vidulin, S., Senjan, I. i Žerovnik, J. M. (2023a). Intenziviranje doživljaja i razumijevanja glazbe u nastavi glazbene umjetnosti. *Metodički obzori*, 18(2(35)), 73–97. <https://doi.org/10.32728/mo.18.2.2023.04>
- Vidulin, S., Žauhar, V. i Plavšić, M. (2023b). The effects of cognitive-emotional music listening in ear training on acquired knowledge and liking of the lessons. *International journal of music education*, 02557614231204442. <https://doi.org/10.1177/02557614231204442>
- Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Xiong, Y., Qin, X., Wang, Q. i Ren, P. (2021). Parental involvement in adolescents' learning and academic achievement: cross-lagged effect and mediation of academic engagement.

Journal of Youth and Adolescence, 50(9), 1811–1823. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01460-w>

Žauhar, V., Vidulin, S., Plavšić, M. i Bajšanski, I. (2023). The effect of ear-training approach on music-evoked emotions and music liking. *Psihologijske teme*, 32(1), 81–104. <https://doi.org/10.31820/pt.32.1.5>

Homework in Music Art Lessons

Abstract

Homework is a frequently used didactical tool, but not in Music Art classes in general secondary schools such as grammar schools. This research explored the extent to which homework in the subject Music Art, through the application of cognitive-emotional music listening, successfully contributes to achieving the learning outcomes. It comprised 30 homework assignments from four grammar schools. The results show that students achieved the expected learning outcomes at higher levels of cognitive and emotional processing according to Bloom's taxonomy. Students analysed musical components according to the cognitive-emotional music analysis form, described their musical identity and preferences, listened to and selected musical pieces, and described one music interpretation. It can be concluded that occasional homework in music classes broadens students' knowledge, listening repertoire, and notions about themselves as music listeners.

Keywords: cognitive-emotional music listening; grammar school; learning outcomes; music identity; music preferences.