

Sramežljivi učenici i izvođačke glazbene aktivnosti

Premužić, Domagoj

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Academy of Arts and Culture in Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:251:251153>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-24**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU
ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST
SVEUČILIŠNI PRIJEDIPLOMSKI STUDIJ GLAZBENE PEDAGOGIJE

DOMAGOJ PREMUŽIĆ

**SRAMEŽLJIVI UČENICI I IZVOĐAČKE
GLAZBENE AKTIVNOSTI**

ZAVRŠNI RAD

MENTOR:

doc. dr. sc. Amir Begić

Osijek, 2023.

SADRŽAJ

| | |
|--|-----------|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. TIPOVI OSOBNOSTI | 2 |
| 3. SRAMEŽLJIVOST | 4 |
| 3.1. UZROCI I RAZVOJ SRAMEŽLJIVOSTI | 5 |
| 3.1.1. Obiteljsko okruženje i sramežljivost | 5 |
| 3.1.2. Vršnjačko okruženje i sramežljivost | 6 |
| 3.1.3. Školsko okruženje i sramežljivost..... | 7 |
| 3.2. VRSTE SRAMEŽLJIVOSTI..... | 8 |
| 3.3. RAZINE SRAMEŽLJIVOSTI..... | 9 |
| 3.4. SRAMEŽLJIVOST I SAMOPOŠTOVANJE..... | 10 |
| 3.5. RAZLIKE U SRAMEŽLJIVOSTI S OBZIROM NA SPOL | 11 |
| 4. IZVOĐAČKE AKTIVNOSTI I JAVNI NASTUP | 13 |
| 4.1. IZVOĐAČKE AKTIVNOSTI I SRAMEŽLJIVOST | 13 |
| 5. IZVOĐAČKE GLAZBENE AKTIVNOSTI | 14 |
| 5.1. PJEVANJE | 14 |
| 5.2. SVIRANJE | 15 |
| 5.3. PLES, POKRET I GLAZBENE IGRE | 17 |
| 6. IZVOĐAČKE GLAZBENE AKTIVNOSTI I SRAMEŽLJIVI UČENICI..... | 19 |
| 6.1 ULOGA UČITELJA GLAZBE U SUZBIJANJU SRAMEŽLJIVOSTI U UČENIKA ... | 19 |
| 6.2. GLAZBENE IGRE KAO AKTIVNOST ZA SUZBIJANJE SRAMEŽLJIVOSTI | 20 |
| 6.3. SRAMEŽLJIVOST I USPJEH UČENIKA U IZVOĐAČKIM GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA | 21 |
| 7. ZAKLJUČAK | 23 |
| 8. LITERATURA | 24 |

Sažetak

Sramežljivi učenici i izvodačke glazbene aktivnosti

U današnjem je svijetu sramežljivost sve češća pojava među djecom i odraslima. Rad se bavi utjecajem sramežljivosti na učenike prilikom izvođenja glazbenih aktivnosti, no potrebno je shvatiti zbog čega dolazi do sramežljivosti. Na početku rada navedeni su tipovi osobnosti te kako su introvertirane osobe podložnije sramežljivosti od ekstravertiranih. Za pojavu sramežljivosti od velike su važnosti vanjski čimbenici i utjecaji. Na sramežljivost kod djece utječu obiteljsko, školsko i vršnjačko okruženje. Svakako treba uzeti u obzir da svako sramežljivo dijete nije isto te kako postoje vrste, razine i razlike s obzirom na spol u sramežljivosti. Sama sramežljivost utječe i na druge osjećaje kod djece kao što je samopoštovanje koje je niže ukoliko dijete posjeduje visok stupanj sramežljivosti. Na nastavi glazbe aktivnosti koje se izvode su pjevanje, sviranje, ples/pokret i glazbene igre. Rad se u manjoj mjeri bavi i problematikom organizacije navedenih aktivnosti. Najčešća aktivnost je pjevanje, a u školama se najmanje svira zbog raznih razloga (neodgovarajuća oprema, manjak vremena). Učitelji kao voditelji odgojno-obrazovnog procesa imaju važnu ulogu u kreiranju razrednog ozračja. Upravo to znači da bi se učitelji trebali znati postaviti prema svakom učeniku, a tako i prema sramežljivima, te znati na koji način im pomoći da budu opušteniji i svoji. Sramežljiva djeca imaju slabiji uspjeh u izvodačkim glazbenim aktivnostima jer su sklona nesigurnosti i povlačenju u sebe. Aktivnosti koje mogu pomoći u suzbijanju sramežljivosti su razne glazbene igre, no bitno je da one budu dobro osmišljene kako bi djeca bila neopterećena i kako bi uživala u njima.

Ključne riječi: sramežljivost, učenici, glazbene aktivnosti

Abstract

Shy students and performing music activities

In today's world, shyness is a common phenomenon among children and adults. The paper deals with the influence of shyness on students when performing musical activities, but it is necessary to understand why shyness occurs. At the beginning of the paper, personality types are listed and how introverts are more susceptible to shyness than extroverts. External factors and influences are of great importance for the appearance of shyness. Shyness in children is influenced by the family, school, and peer environment. It should certainly be considered that not every shy child is the same, and that there are types, levels, and gender differences in shyness. Shyness itself also affects other feelings in children, such as self-esteem which is lower if the child has a high degree of shyness. In music lessons the performed activities are singing, playing, dancing/movement and musical games. To a lesser extent, the paper also deals with the issue of organization of the mentioned activities. The most common activity is singing, and in schools playing is less represented because of various reasons (inadequate equipment, lack of time). Teachers as leaders of the educational process have an important role in creating the classroom atmosphere. This means that teachers should know how to approach each student, including the shy ones, and know how to help them to be more relaxed and to be themselves. Shy children have less success in performing musical activities because of their insecurity and withdrawing into themselves. Activities that can help to suppress shyness are various musical games, but it is important that they are well thought out so that children are unburdened and enjoy them.

Key words: shyness, students, musical activities

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja _____ Domagoj Premužić _____ potvrđujem da je moj _____ završni _____ rad
diplomski/završni

pod naslovom _____ *Sramežljivi učenici i izvođačke glazbene aktivnosti* _____

te mentorstvom _____ doc. dr. sc. Amira Begića _____

rezultat isključivo mojega vlastitog rada te da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu, kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranog rada pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da niti jedan dio ovoga rada nije korišten za bilo koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

U Osijeku, _____

Potpis

1. UVOD

Mnogo ljudi smatraju da su javni nastupi ili izvođačke aktivnosti događaji kojih se najviše plaše. Takvim pojavama prethode razni utjecaji i životna iskustva. Važno je znati nositi se s takvim strahom jer njegovim se smanjivanjem ujedno i poboljšava izvedba pred publikom.

Nastava glazbe trebala bi biti aktivna nastava, tj. poželjno je da djeca uz učitelje aktivno sudjeluju u nastavi. Uz slušanje glazbe na nastavi se glazbe pjeva, svira, pleše i igra. Nerijetko se događa da pojedini učenici ne budu uspješni u izvođačkim glazbenim aktivnostima jer su sramežljivi. Današnji otvoreni model, tj. kurikulum nastave glazbe (MZO, 2019.) usmjeren je na učenika. Učitelji kao voditelji odgojno-obrazovnog procesa imaju važnu ulogu u kreiranju razrednog ozračja. Upravo se zbog toga može reći da su učitelji dužni učiniti sve što je u njihovoj moći kako bi se djeca osjećala ugodno na nastavi i u izvedbama glazbenih aktivnosti. Samim time to znači da su dužni prilagoditi se sramežljivim učenicima kako bi oni bili uspješniji, tj. pomoći im da budu opušteniji. Sramežljiva su djeca manje uspješna u izvođačkim glazbenim aktivnostima jer su nesigurna i sklona povlačenju u sebe. Sramežljivost, kao sve češća pojava kod djece, mogla bi se suzbiti kroz razne glazbene igre, no bitno je da one budu dobro osmišljene kako bi djeca bila što manje opterećena i na taj način uživala u njima.

Tema je ovoga rada sramežljivost djece i njihove izvođačke glazbene aktivnosti. Cilj je rada prikazati zašto se javlja sramežljivost kod djece, kako se sramežljiva djeca snalaze u izvođačkim glazbenim aktivnostima te koja je uloga učitelja u suzbijanju sramežljivosti.

2. TIPOVI OSOBNOSTI

Osobnost ili ličnost, tj. proučavanje ljudske osobnosti grana je psihologije koja nastaje početkom 20. stoljeća. Određenje ljudske osobnosti kompleksan je proces zbog postavljanja definicije koja mora biti sveobuhvatna. Naime, definicija treba uključivati unutrašnje i tjelesne karakteristike, socijalne utjecaje, kvalitete uma, odnose s drugima i unutrašnje ciljeve (Kušić, 2021). Allport (1937 prema Vidaković, 2011: 11) postavlja prvu definiciju za osobinu ličnosti kao: „...generaliziran i fokaliziran neuropsihički sistem (karakterističan za individuu), koji posjeduje mogućnost da mnoge podražaje čini istima (funkcionalno ekvivalentnima), te da inicira i usmjerava konzistentne (ekvivalentne) forme adaptivnog i ekspresivnog ponašanja“. Buss i Larsen (2008 prema Kušić, 2021: 11) definiraju ličnost na suvremeniji način: „Ličnost je skup psihičkih osobina i mehanizama unutar pojedinca koji su organizirani i relativno trajni, te utječu na interakcije i adaptacije pojedinca na intrapsihičku, fizičku i socijalnu okolinu“.

Repišti (2015) navodi kako je moguće teorije osobnosti pozicionirati na nekoliko kontinuumu. Autor navodi dimenzije Schultza i Schultza (2005 prema Repišti, 2015), a one su:

- priroda (nasljeđe) nasuprot sredini (odgoj)
- slobodna volja nasuprot determinizmu
- prošlost nasuprot sadašnjosti
- optimizam nasuprot pesimizmu
- ekvilibrij (ravnoteža) nasuprot osobnom rastu
- jedinstvenost (posebnost) nasuprot univerzalnosti.

Nadalje, autor navodi kontinuumu psihologa Fulgosija (1987 prema Repišti, 2015):

- sloboda nasuprot determinizmu
- nomotetika nasuprot idiografičnosti
- racionalnost nasuprot iracionalnosti
- holizam (cjelovito) nasuprot elementarizmu (partikularnosti)
- subjektivnost nasuprot objektivnosti
- nasljeđe nasuprot okolini

- homeostaza nasuprot hemostazi
- reaktivnost nasuprot proaktivnosti
- spoznatljivost nasuprot nespoznatljivosti.

Repišti (2015) navodi kako se većina pojmova poklapa te kako je Fulgosijev doprinos upravo u proširenom popisu kontinuuma.

Jung (1921 prema Repišti, 2015) svoju tipologiju osobnosti temelji na dva stava: *ekstroverzija* i *introverzija*. Ekstraverziju opisuje na način da „ekstrovertirane osobe imaju pozitivan odnos prema objektu (u analitičkom smislu te riječi), a opisane su kao otvorene, društvene, prijateljski nastrojene i samopouzdate u novim i nepoznatim situacijama...“ (Jung 1921 prema Repišti, 2015: 49), dok introverziju da „introvertirani ljudi izražavaju apstraktni stav prema objektu, te su nastrojeni defenzivno i okrenuti prema unutra/prema sebi/, povlačeći svoju libidinalnu energiju s objekta; oni su samozatajni, stidljivi i teško se dopire do njih i njihovog unutrašnjeg svijeta“ (Jung 1921 prema Repišti, 2015: 49).

Osim ekstroverzije i introverzije, Repišti (2015) spominje pojam *ambivert* prilikom objašnjavanja posljednjeg kontinuuma Schultza i Schultza (2005 prema Repišti, 2015), kao jedinstvenost (posebnost) nasuprot univerzalnosti. Repišti (2015) *ambiverta* objašnjava na ovaj način: ako osoba X posjeduje visoku razinu ekstroverzije, a osoba Y prosječnu razinu onda se osoba Y naziva ambivertom, dok osoba Z posjeduje nisku razinu ekstroverzije (u ovom slučaju osoba Z bi bila okarakterizirana kao introvert).

Goldberg (1990 prema Repišti, 2015) opisujući ekstroverte koristi iduće pridjeve: pričljiv, ekstrovertiran, asertivan, izravan, otvoren; dok se izrazi poput sramežljiv, tih, introvertiran, plah, inhibiran većinom odnose na introverte (Buss i Larsen, 2008 prema Kušić, 2021). Nadalje, introverti češće biraju manja i mirnija mjesta, rezervirani su i više vremena provode sami. Vidaković (2011) navodi karakteristike ekstraverzije: srdačnost, društvenost, poduzetnost, traženje uzbuđenja i pozitivne emocije; dok su osobe nižeg stupnja ekstraverzije mirne, povučene, tihe, sramežljive. Mišljenje je, koje prevladava među psiholozima ali i u društvu, kako je ekstraverzija poželjna i pozitivna karakteristika za razliku od introverzije. Introverte se smatra izoliranim i povučenim osobama kojima nedostaju socijalne vještine dok se zanemaruju mogućnosti da introverti zapravo preferiraju autonomiju, neovisnost i individualnost (Kušić, 2021).

3. SRAMEŽLJIVOST

Sramežljivost se tek odnedavno znanstveno proučava, iako je staro ljudsko iskustvo. Najvažnija je godina, govoreći o znanstvenom pristupu prema sramežljivosti, 1975. kada Zimbard započinje projekt o sramežljivosti. Ubrzo je otvorena i prva klinika. Nakon objave rezultata istraživanja sramežljivost je proglašena najnepoželjnijom osobinom Amerikanaca. Do danas je nastao velik broj znanstvenih radova te barem tridesetak knjiga koja su se bavila sramežljivošću (Zarevski i Mamula, 2008).

Schlenker i Leary (1982 prema Poredski, 2015) definiraju sramežljivost kao tendenciju da se osoba osjeća loše prilikom pokušaja ostavljanja dobrog dojma na nekog, ali istovremeno ta osoba sumnja u svoje osobnosti. Takve osobe često izbjegavaju situacije u kojima mogu biti neprihvaćene ili odbačene. Vizler (2004) navodi niz autora i njihove definicije sramežljivosti kronološkim redoslijedom. Tako Pilkonis (1977 prema Vizler, 2004) kaže da je sramežljivost tendencija izbjegavanja socijalne interakcije te neprikladno reagiranje u socijalnim situacijama. Crozier (1979 prema Vizler, 2004) definira sramežljivost kao anksiozno ponašanje koje se najviše očituje prilikom vrednovanja ili procjenjivanja. Zimbardo i Radl (1982 prema Vizler, 2004: 11) određuju sramežljivost kao „mentalni stav koji predisponira ljude na izuzetnu zabrinutost u vezi socijalne evaluacije njihovog ponašanja. Kao takva stvara naročitu osjetljivost na znakove odbacivanja. Pri tom postoji spremnost za izbjegavanje ljudi i situacija koje imaju potencijal za kritiziranje, te za suzdržavanjem od iniciranja akcija koje bi mogle privući pažnju na njihovo ja.“ Biggs i sur. (1986 prema Vizler, 2004) navode da je sramežljivost pretjerana i neurotska pažnja usmjerena na sebe prilikom socijalnih situacija, a to dovodi do plašljivog i neprimjerenog ponašanja prema drugima. Leary (1986 prema Vizler, 2004) također navodi da je sramežljivost socijalna anksioznost i interpersonalna inhibicija, a određuje ju kao afektivno-bihevioralni sindrom. Van der Molen (1990 prema Vizler, 2004) navodi kako se osoba može smatrati sramežljivom ukoliko se u određenim socijalnim situacijama nosi s osjećajima tenzije, bojažljivosti, inhibiranosti, odnosno ne zna kako se ponašati u socijalnim situacijama ili se ne usudi napraviti ono što misli da bi trebala te ima negativne misli o sebi.

3.1. UZROCI I RAZVOJ SRAMEŽLJIVOSTI

Postoje različiti uzroci sramežljivosti. S obzirom na temu rada zadržat ćemo se na nekima kao što su:

- obiteljsko okruženje
- vršnjačko okruženje i sramežljivost
- školsko okruženje.

3.1.1. Obiteljsko okruženje i sramežljivost

Ulogu obiteljskog okruženja pri nastanku sramežljivosti najbolje je promatrati kroz različite obrasce roditeljskog ponašanja. Baumrind (1970 prema Vizler, 2004) navodi *autoritativni, autoritarni i popustljivi stil*.

Kod autoritativnih roditelja postoje jasna pravila ponašanja, objašnjenja odgojnih postupaka te se uzima u obzir razvojna dob djeteta. Potrebno je naglasiti da se to primjenjuje u toploj emocionalnoj atmosferi pri čemu se poštuju prava i potrebe djece. Za razliku od autoritativnih roditelja, autoritarni roditelji nerijetko koriste fizičko kažnjavanje te ne uzimaju u obzir potrebe i prava djece. Kod autoritarnih roditelja i djece prevladava odnos podređenih i nadređenih. Popustljivi roditelji postavljaju vrlo malo zahtjeva i očekivanja prema djeci, više se potiče da djeca donose vlastite odluke i razvijaju neovisnost (Baumrind, 1967 prema Vizler, 2004).

Macoby i Martin (1983 prema Vizler, 2004) popustljivi stil zamjenjuju *permisivnim* te dodaju *zanemarujući stil*, pri tom uzimajući u obzir razlike emocionalne popustljivosti roditelja. „Permisivni roditeljski stil čini kombinacija emocionalne topline i slabe kontrole, a novi, zanemarujući roditeljski stil nastao je kombinacijom slabe kontrole i emocionalne hladnoće“ (Vizler, 2004: 5). Djeca su permisivnih roditelja češće nezrela i ne snalaze se u situacija s autoritetima. Takav stil dovodi do agresivnog i impulzivnog ponašanja. Zanemarujući stil dovodi do najmanje poželjnih razvojnih ishoda te on potiče nezdravi socijalni razvoj. Djeca ne sudjeluju primjereno u igri i socijalnim interakcijama, a uz to su sklona agresivnom ponašanju, ili s druge strane, socijalnoj povučeniosti (Vizler, 2004).

Zarevski i Mamula (1998 prema Vizler, 2004) u svojim istraživanjima navode da je za razvoj sramežljivosti najpogubniji autoritarni stil zbog inzistiranja na slijepom pokoravanju autoritetu te zbog nedostatka brige i topline. Takav način odgoja potiče nesigurnost koja se često razvije u sramežljivost. S druge je strane najbolji roditeljski stil za sprječavanje razvoja sramežljivosti autoritativni odgojni stil jer pomaže razvoju dječje sigurnosti, samopouzdanja i samopoštovanja. Djecu se usmjerava na korisne aktivnosti, otvoreno se razgovara o svim temama te potiče na kritičko mišljenje.

Roditelji u prvim godinama djetetovog života imaju veliku ulogu u sprječavanju kasnijeg razvoja sramežljivosti. Roditelji su dužni svakodnevno hraniti i maziti dijete te voditi brigu o njemu kako bi došlo do razvoja privrženosti. U suprotnom se povećava mogućnost nesigurnosti i sramežljivosti u kasnijem životu. Osim neostvarene privrženosti do razvoja sramežljivosti može doći i pretjeranim zaštićivanjem. Time se djetetu onemogućava razvijanje socijalnih vještina potrebnih za snalaženje u svijetu koji ga okružuje. Na to se mogu dodati i previsoka ili preniska očekivanja roditelja koja nisu u skladu sa psihofizičkim i emocionalnim razvojem djeteta (Vizler, 2004).

3.1.2. Vršnjačko okruženje i sramežljivost

Sosa-Hernandez, Wilson i Henderson (2022) proveli su istraživanje u kojem su htjeli saznati kako sramežljivost može utjecati na međusobno upoznavanje vršnjaka. Istraživanje je provedeno na trideset parova djece usklađenih po dobi (10 - 13 godina) i spolu koji su za zadatak imali upoznati se. Do podataka su o sramežljivosti autori došli procjenjivanjem izvješća roditelja i djece. Autori su koristili upitnik *Children's Shyness Questionnaire* (CSQ; Crozier, 1995 prema Sosa-Hernandez, Wilson i Henderson, 2022). Od djece se tražio odgovor *da, ne* i *ponekad* na 26 tvrdnji. Neke su od tvrdnji bile: „Obično razgovaram samo s jednim ili dva bliska prijatelja“ i „Teško mi je razgovarati s nekim koga ne poznajem“. Odgovori su zbrajani te je viši rezultat ukazivao na veću sramežljivost. Roditelji su ispunjavali upitnik *Early Adolescent Temperament Questionnaire - Revised* (EATQR; Ellis i Rothbart, 2011 prema Sosa-Hernandez, Wilson i Henderson, 2022). Upitnik se sastojao od 62 tvrdnje. Procjenjivalo ih se s 10 aspekata dječjeg temperamenta. Ocjenjivala se točnost svake tvrdnje u odnosu na njihovo dijete od 1 (u potpunosti se slažem) do 5 (u potpunosti se ne slažem). Kako

je tema istraživanja bila sramežljivost, roditelji su ispunjavali dio upitnika vezan uz nju. Osim upitnika bio je prisutan i niz tvrdnji (npr. „Sramežljiv je zbog upoznavanja novih ljudi“ i sl.). Razina je sramežljivosti izračunata zbrajanjem rezultata djece i roditelja. Samo istraživanje provedeno je u dvije faze. Prva faza sastojala se od iscrtavanja uočenih emocija kod parova prilikom upoznavanja. Korišteni su ovi pojmovi za emocije: pozitivni aspekt, negativni aspekt i neutralni aspekt. U drugoj su fazi istraživači računali „udaljenost“ emocija između svih parova. Rezultati istraživanja otkrivaju da sramežljiva djeca pokazuju negativne i neutralne obrasce izražavanja emocija prilikom upoznavanja vršnjaka, a to može dovesti do nestvaranja odnosa. Parovi s različitim razinama sramežljivosti pokazuju obrasce podijeljenog pozitivnog i neutralnog aspekta. Kako bi se potaknula prva interakcija kod djece, poželjno je povezati sramežljivo dijete s djetetom niske razine sramežljivosti.

3.1.3. Školsko okruženje i sramežljivost

Uz obitelj škola ima ključnu ulogu u razvoju i odrastanju djeteta. U školama djeca stječu prijateljstva, razvijaju međuljudske odnose te modificiraju donesena ponašanja iz obitelji ili uče nove oblike ponašanja (Gruden, 1997 prema Poredski, 2015). Nerijetko se događa da se ne uspijevaju svi učenici prilagoditi pravilima i pritiscima škole te zbog toga postoji mogućnost smetnji u redovnom razvoju (Kranželić-Tavra, 2002 prema Poredski, 2015). Coven i sur. (1996 prema Poredski, 2015) navodi kako postoje različiti izvori u problemima adaptacije djece na školu. Rezultati tih problema se očituju u različitim neželjenim oblicima ponašanja, a ona su:

- neprijateljsko i agresivno ponašanje
- povučenost
- anksioznost
- nezainteresiranost
- isključivanje
- moguće kombinacije navedenih ponašanja.

Huklek (2017) navodi kako suvremeni kurikulum ima naglasak na postavljanju i ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda. Upravo se zbog toga učitelji nemaju vremena

dovoljno posvetiti odgojno-socijalnim zadaćama, posebice kod učenika koji imaju određenih socijalnih problema. Ako učenici nemaju dovoljno socijalnih vještina i ne osjećaju se ugodno u školskim ustanovama, usporedno nastaju problemi i na obrazovnim područjima. Klaić (1990 prema Huklek, 2017) objašnjava kako u svakom razrednom odjelu postoji razredna elita („odličnici, izabrani“). Također navodi učenike koji ne pripadaju tom krugu, a oni su: odbačeni učenici (mnogo negativnih nominacija od drugih učenika), izolirani učenici (manje negativnih i manje pozitivnih nominacija od drugih učenika) te kontroverzni učenici (mnogo negativni i pozitivni nominacija od drugih učenika). „Izoliranost i kontroverznost također čine negativnu stranu popularnosti. Takvi se učenici rijetko biraju za prijatelja, sramežljivi su i osamljeni. Učenici koji su izolirani i kontroverzni, kao i odbačeni učenici, imaju loš školski uspjeh jer uče u razrednom odjelu u kojem se ne osjećaju prihvaćenim“ (Huklek, 2017: 29). Nepopularni učenici ne sudjeluju u socijalnim interakcijama i ne družu se s većim skupinama ljudi. Takvi učenici često imaju prijatelja koji također pripada nepopularnom dijelu razrednog odjela. Oni međusobno uživaju, stvaraju pozitivnu interakciju i osiguravaju emocionalnu sigurnost (Huklek, 2017).

3.2. VRSTE SRAMEŽLJIVOSTI

Zbog različitih definiranja sramežljivosti dolazi i do razlika unutar populacije koja je sramežljiva. Vizler (2004) navodi niz autora te njihove tipove sramežljivosti.

Zimbardo (1977 prema Vizler, 2004) dijeli sramežljive ljude u tri skupine:

1. ljudi koji preferiraju vrijeme provoditi sami, ali se ne plaše socijalnih situacija
2. ljudi koji bi željeli prilaziti ljudima, ali to ne čine zbog niskog samopoštovanja, loših socijalnih vještina i zbunjenosti
3. ljudi koji su sputani društvenim i kulturalnim očekivanjima; takvi ljudi u velikoj mjeri paze na društvene norme.

Eysenck (1969 prema Vizler, 2004) sramežljivost dijeli na dva tipa:

1. introvertna sramežljivost – osobe preferiraju samoću, ali nemaju problema sa socijalnom komunikacijom

2. neurotična sramežljivost – osobe su anksiozne i nemaju socijalne vještine, ali žele i imaju potrebu za interakcijom.

Pilkonis (1977 prema Vizler, 2004) navodi privatnu i javnu sramežljivost:

1. privatna sramežljivost – osobe koje okolina ne smatra sramežljivima, ali sebe tako doživljavaju; 2/3 sramežljivije populacije
2. javna sramežljivost – osobe koje sebe smatraju sramežljivima i okolina ih također smatra sramežljivima zbog bihevioralnih znakova (oboren pogled, zamuckivanje i sl.).

Buss (1986 prema Vizler, 2004) navodi dvije vrste sramežljivosti:

1. bojažljiva sramežljivost – „povećana pobuđenost autonomnog živčanog sustava, bihevioralna inhibicija i kognicije koje se temelje na strahu od negativnog vrednovanja“ (Vizler, 2004: 12). Smatra se da je ova sramežljivost urođena te da je prisutna od djetinjstva (prije šeste godine).
2. samosvjesna sramežljivost – „minimalna autonomna pobuđenost, prevladavanje kognicija usmjerenih na strah od negativne evaluacije i neke bihevioralne inhibicije koje su manje nego kod prvog tipa sramežljivosti“ (Vizler, 2004: 12). Uzrok je strah od negativnog vrednovanja, a razvija se oko šeste godine, tj. nakon formiranja kognitivnog koncepta o sebi.

3.3. RAZINE SRAMEŽLJIVOSTI

Zimbardo i Radl (1982 prema Vizler, 2004) za aspekte očitavanja sramežljivosti navode razinu ponašanja, fiziološke pokazatelje i doživljaj sramežljivosti odnosno sramežljivost se prema Vizleru (2004) može očitavati na *bihevioralnom*, *kognitivnom* i *fiziološkom* planu.

„Na bihevioralnom planu sramežljivi ljudi su prilično inhibirani. Imaju poteškoće u interpersonalnoj komunikaciji, teško započinju i održavaju željene oblike ponašanja, te se često doživljavaju kao napete i tihe osobe“ (Vizler, 2004: 13). Sramežljivi ispitanici ne govore

puno kao nesramežljivi, više vremena im je potrebno za početak razgovora te rjeđe traže pomoć, a pogotovo od suprotnog spola (Pilkonis, 1977 prema Vizler, 2004).

Vizler (2004) navodi aspekte sramežljivosti prema teoretičarima kognitivne teorije socijalnog učenja, a one su: strah (fobična komponenta, prisutnost simptoma fizičke tenzije), deficit socijalnih vještina (bihevioralna komponenta) i iracionalne misli (kognitivna komponenta). Kognitivni plan donosi pojavu negativnih, iracionalnih misli. Javlja se strah od negativnog vrednovanja te nastoje izbjeći situacije koje bi mogle potvrditi nedostatak socijalne kompetencije. Upravo zbog toga javlja se nesigurnost i pokreće se sumnja u vlastite kompetencije. Time nastaje začarani krug (Vizler, 2004).

„Na fiziološkom planu javljaju se crvenjenje, znojenje, tremor ruku, lupanje srca, ubrzanje pulsa, promjene u radu žlijezda slinovnica, te drugi znakovi povećane pobuđenosti autonomnog živčanog sustava“ (Vizler, 2004: 14). Prema navodima Cheeka i Briggsa (1990 prema Vizler, 2004) od 40 % do 60 % sramežljivih osoba ima fiziološke znakove sramežljivosti dok se kod ostatka ljudi sramežljivost očituje emocionalnim i kognitivnim aspektima.

3.4. SRAMEŽLJIVOST I SAMOPOŠTOVANJE

Bober i sur. (2021) proveli su istraživanje o povezanosti sramežljivosti, samopoštovanja i samopredstavljanja. Ispitanici su bili građani Poljske (N=198), od toga 157 žena i 41 muškarac između 15 i 70 godina. Upitnik o sramežljivosti sastojao se od 13 stavki (npr. „Osjećam se napeto kad sam s ljudima koje ne poznajem dobro“; „Osjećam se sputano u društvenim situacijama“). Sudionici su odgovarali Likerovom skalom od 1 do 7 (1 – „vrlo nekarakteristično ili neistinito“; 7 – „vrlo karakteristično ili istinito“). Korišten je upitnik *Revised Cheek and Buss Shyness Scale* (RCBS) koji su osmislili Cheek i Buss (1981 prema Bober i sur., 2021). Rezultati su se kretali od 13 do 65. Viši je rezultat odražavao veću razinu sramežljivosti. Za ispitivanje samopoštovanja korišten je upitnik Rosenberga (1989 prema Bober i sur., 2021). Upitnik je sadržavao deset tvrdnji, od čega je pet bilo pozitivnih (npr. „U cjelini, zadovoljan sam sobom“) i pet negativnih (npr. „Osjećam da nemam puno razloga za ponos“). Ispitanici su odgovarali Likertovom skalom od 1 do 4 (1 – „potpuno se slažem“; 4 – „uopće se ne slažem“). Rezultati istraživanja potvrdili su hipoteze o povezanosti

sramežljivosti i samopoštovanja kao dva stila samopredstavljanja. Sramežljivi ljudi koji izbjegavaju druge ljude imaju manji utjecaj na vlastito samopouzdanje prilikom nastojanja prikazivanja u povoljnom svjetlu. S druge strane, kada se sramežljivi ljudi predstavljaju kao bespomoćni, nesigurni i nesposobni, sramežljivost ima veliki utjecaj na njihovo samopoštovanje. Pretjerano sramežljivi ljudi bi trebali naučiti strategije umanjivanja napetosti jer samim time dolazi do promjene u uvjerenjima. Na taj način osoba nastoji promijeniti svoje mišljenje, u ovom slučaju uvjerenja o sebi, kako bi ono odgovaralo njihovom novom ponašanju. Ako nauče naglašavati svoje vrline, bit će im povoljnije u važnim životnim situacijama (npr. razgovor za posao). Osim toga, osoba počinje cijeniti samog sebe i prihvaćati nove odnose ili izazove. Za sramežljivu djecu i adolescente važno je izgraditi povjerenje i uvjerenje o vlastitim vrlinama i kompetencijama. Izgradnja se može potaknuti razgovorom jer tako djeca uočavaju vlastite kvalitete i osjećaju se bolje.

3.5. RAZLIKE U SRAMEŽLJIVOSTI S OBZIROM NA SPOL

U pubertetu, osim promjena osobina ličnosti, dolazi i do promjena u sramežljivosti. Pubertetske promjene osobina ličnosti ne javljaju se u istim godinama i istim intenzitetom kod dječaka i djevojčica. Isto to vrijedi i za sramežljivost. Iako postoje male međukulturalne razlike, globalna istraživanja dovela su do jako sličnih ili istih rezultata (Zarevski i Mamula, 1998 prema Vizler, 2004).

Zbog različitog odgoja djevojčice su sramežljivije u razdoblju od najranije dobi pa do adolescencije. U adolescenciji razlike nisu toliko izražene, ali je dječacima ipak teže zbog spolnog stereotipa. Od njih se očekuje inicijativa prilikom poziva za izlazak, prodornost, asertivnost, zarađivanje vlastitog novca. Time se ujedno može stvoriti velikog pritiska na samosvijest sramežljivih dječaka (Zarevski i Mamula, 1998 prema Vizler, 2004).

Sramežljivost se pojavljuje u različitoj dobi zbog različitog vremena ulaska u adolescenciju (djevojke u dobi 12 – 13 godina; dječaci 14 – 15 godina). Ipak, te razlike nisu velike i ovise o dobu spolnog sazrijevanja. Prilikom stupanja u brak sramežljive djevojke ranije se bračno obvezuju i ranije rađaju djecu od nesramežljivih. Kod muškaraca je obrnuto. Sramežljivi muškarci kasnije stupaju u brak i kasnije imaju djecu. Često je sramežljivost korištena kao izgovor za nepoduzimanje socijalnih aktivnosti, a to je više izraženo kod

muškaraca. Sramežljivi muškarci imaju nižu samoevaluaciju, a sramežljive žene slabije socijalne vještine. Kada se dosegne zrela dob, spolne razlike u sramežljivosti u pravilu nestaju (Zarevski i Mamula, 1998 prema Vizler, 2004).

4. IZVOĐAČKE AKTIVNOSTI I JAVNI NASTUP

Plesni pokreti, geste, govor, pjevanje i slično možemo ubrojiti u izvođačke aktivnosti koje mogu biti prezentirane drugima putem javnih nastupa. „Javni nastup za većinu ljudi je nesvakidašnja i neobična situacija u kojoj se očekuje da osobe izađu iz svoje zone komfora, budu zabavne i budu ekspresivne, a opet opuštene i jasne, prenesu željenu poruku i da ostave dobar dojam na publiku“ (Kušić, 2021: 5).

4.1. IZVOĐAČKE AKTIVNOSTI I SRAMEŽLJIVOST

Javni nastup odnosno izvođačke aktivnosti su često izvor stresa za veliki broj ljudi. Tako se čak 41% Amerikanaca boji govoriti pred grupom ljudi (Zarevski, i Mamula, 2008). Naime, strah od javnog nastupa može se očitovati u problemima sa znojenjem, lupanjem srca, disanjem, crvenjenjem (Repišti, 2015) što su fiziološki simptomi sramežljivosti. Mnogi ljudi osjećaju strah od javnog govora, no strah od javnog govora i trema dva su različita pojma, iako se često poistovjećuju. Strah je neugodan osjećaj koji ima negativne utjecaje na život pojedinca, odnosno strah sprječava i onemogućava. Smatra se socijalnom anksioznošću te je u svakom slučaju nepoželjan jer navodi na negativne misli, osjećaje i stanja (Bodie, 2010 prema Kušić, 2021). Trema se definira kao osjećaj uzbuđenosti i entuzijazma te nas ona motivira i tjera na preispitivanje vlastitih sposobnosti, znanja i vještina u nadolazećoj situaciji (Arial i sur., 2011 prema Kušić, 2021). Sramežljivi i tjeskobni ljudi u većoj mjeri osjećaju strah od javnog govora. To ne znači da takvi ljudi ne mogu biti uspješni. Takav strah može biti i posljedica iskustava tijekom odrastanja (Kušić, 2021). Škarić (2000 prema Kušić, 2021) navodi kako je normalno osjećati sram i strah prije ili prilikom javnog nastupa jer nas upravo on tjera unaprijeđenju, no pogrešno je odustati zbog straha jer se javne aktivnosti/govor mogu naučiti, a strah smanjiti. Marinho i sur., (2020) svojim su istraživanjem utvrdili kako je prisutna sramežljivost kod većine studenata koji sudjeluju u javnim aktivnostima. Rezultati istraživanja pokazali su da je kod studenata prisutan strah od javnog nastupa. Oni tiše govore te osjećaju nemogućnost prirodnog korištenja ruku. Autori smatraju kako sama sramežljivost ima veliki utjecaj na dojam prema govorniku. Smatraju kako je moguće rješenje za suzbijanje sramežljivosti razvijanje prakse javnog nastupa na sveučilištima te će navedeno pridonijeti kvaliteti profesionalne budućnosti sramežljivih ljudi.

5. IZVOĐAČKE GLAZBENE AKTIVNOSTI

Struktura *Kurikuluma nastavnih predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* sastoji se od tri domene. Iz samih naziva domena vidi se na čemu im je težište. Tako se domena A *Slušanje i upoznavanje glazbe* odnosi na slušanje glazbe, domena B bavi *Izražavanjem glazbom i uz glazbu s izvođačkim aktivnostima*, a domena C naziva se *Glazba u kontekstu* i u okviru nje upoznaju se muzikološki sadržaji (MZO, 2019). To znači da u „okviru domene B učenici izvode glazbene aktivnosti (pjevanje, sviranje, glazbene igre, glazbeno stvaralaštvo, pokret uz glazbu) koje će omogućiti cjelovit doživljaj glazbe te razvoj glazbenih sposobnosti i kreativnosti“ (MZO, 2019: 11).

5.1. PJEVANJE

S ciljem razvoja glasa i lijepoga pjevanja učenike se potiče na aktivno sudjelovanje u pjevanju. „Posebna se pozornost polaže na ... usmjeravanje na dodatno bavljenje pjevanjem“ (MZO, 2019: 77).

Učitelji samostalno biraju pjesme (autorske – umjetničke, za djecu, popularne i tradicijske). Pri odabiru pjesama potrebno je razmišljati o:

- „zanimljivosti i umjetničkoj vrijednosti pjesama
- interesima i dobi učenika te sukladno tome primjerenosti težini pjesama (opseg i struktura melodije, ritamske figure i kombinacije, prikladan tempo)
- jasnoći teksta i primjerenosti sadržaja
- interkulturalnom načelu prema kojem će učenici upoznati pjesme različitih kultura, na različitim jezicima i narječjima, uz odgovarajući etnomuzikološki pristup koji treba imati u vidu i pri upoznavanju hrvatskih tradicijskih pjesama“ (MZO, 2019: 77)

Razlikujemo funkcionalno i umjetničko pjevanje. Poneki glazbeni pedagozi zagovaraju funkcionalno pjevanje ispred umjetničkog. Rojko (1996) koristi pojam „lijepo“ (društvene) pjesme koje bi se pjevale u nekim posebnim prilikama (izlet, šetnja maturanata). Takve pjesme većinom se povezuju sa zajedništvom, radosti i optimizmom. Mnogi glazbeni pedagozi smatraju kako je dužnost škole da osposobi učenike upravo za takve pjesme. Pri

tome se zanemaruje da mlade i djecu rijetko zanimaju takve pjesme i nisu im lijepe te da se u adolescenciji pojavljuje želja za temperamentnijim glazbenim izrazom. Zaključak je: „Pjevanje društvenih pjesama nije ništa vrijednije od pjevanja šlagera, a u socijalnom pogledu to je ipak pristup: udri brigu na veselje“ (Rojko, 1996: 58).

U osnovnim školama pjevanje je većinom funkcionalno iako bi trebalo više težiti umjetničkom pjevanju. Pjevanje je stoljećima imalo najvažniju ulogu u nastavi glazbe, ali tijekom prošlog stoljeća pojavljuju se druge aktivnosti (sviranje, slušanje glazbe, glazbeno opismenjivanje, glazbeno stvaralaštvo, muzikološki sadržaji). Po završetku Drugog svjetskog rata pjevanje postaje opet središnja aktivnost. Problem nastaje pojavom udžbenika te se počinje raditi na intonaciji. Pjevanje postaje više didaktičko, a manje umjetničko zbog pogrešnog pristupa učitelja (Rojko, 1996).

U osnovnoj školi pjesme se usvajaju po sluhu. To se odvija u nekoliko etapa: stvaranje raspoloženja za novu pjesmu, doživljaj pjesme, usvajanje pjesme te glazbena interpretacija. Osim navedenog, usvajanje pjesme po sluhu se može odvijati i na ovaj način: upoznavanje pjesme, obrada teksta, učenje pjesme, analiza pjesme te glazbena interpretacija (Vidulin-Orbanić i Terzić, 2011). Za vrijeme izvedbe učitelji izvode harmonijsku pratnju na instrumentima (klavijature, gitara, harmonika) dok pjevanje uz matricu nije poželjno (MZO, 2019).

Uzevši u obzir suvremenu koncepciju nastave glazbe u općeobrazovnim školama, pjevanje može biti izabrana (neobvezna) aktivnost otvorenog modela/kurikuluma nastave uz obvezno slušanje glazbe. Zbog toga je potrebno izabrati primjerene pjesme i težiti kvaliteti interpretacije jer samo propjevavanje pjesama ne vodi pravoj svrsi predmeta (Vidulin-Orbanić i Terzić, 2011), a ona je uvođenje učenika u svijet glazbe i upoznavanje glazbene umjetnosti.

5.2. SVIRANJE

„Sviranje otvara mogućnost aktivnog sudjelovanja učenika u reprodukciji i interpretaciji jednostavnijih glazbenih djela. Za potrebe sviranja učenici usvajaju simbole glazbenoga pisma. U skladu s interesima, sposobnostima i dobi učenika, sviranje se može realizirati tjeloglazbom, na dječjem instrumentariju, na standardnim glazbalima te

proizvodnjom zvuka na elektroničkim instrumentima i/ili na računalu“ (MZO, 2019: 77). Sviranje „u današnjoj školi bez ikakve je umjetničke vrijednosti. Barem su tri razloga za to: dostupni instrumenti (npr. instrumenti iz Orffove zbirke, blokflaute, „melodike“ i ostali školski instrumenti), njihova slaba kvaliteta te nedostatak vremena za vježbanje“ (Rojko, 1996: 63). Rojko (1996) smatra da, iako su djeca motivirana za sviranje, zbog nedostatka pravih instrumenata i neizvođenja prave glazbe umjetnička razina sviranja ne može se doseći u redovnoj nastavi glazbe, već u orkestrima i ansamblima.

Za sviranje je instrumenata u osnovnim školama jedan od najzaslužnijih Carl Orff. Polazna je točka njegove ideje tjelesni pokret (pljeskanje, pucketanje prstima, tapkanje nogama) te se tomu pridružuju instrumenti kao što su zvečke, bubnjevi i slične udaraljke. Orff objavljuje *Orff-Schulwerk* (Orffov pristup) koji sadrži gotovo 250 aranžiranih njemačkih dječjih pjesmica. Važno je naglasiti da *Orff-Schulwerk* nije isto što i *školski instrumentarij* jer se Orff bavi i pjevanjem i improvizacijom (Rojko, 1996). Nadalje, autor (Keller, 1963 prema Rojko, 1996) razvrstava instrumente u četiri kategorije:

- udaraljke s neodređenom visinom tona: zvečka, štapići, cimbali, činele, triangleri, kastanjete, različiti drveni i kožni bubnjevi, tamburin, praporci i sl.
- udaraljke s određenom visinom tona: timpani, zvončići, metalofoni, ksilofoni, čaše.
- žičani instrumenti: gambe, psaltiri, lutnje, gitare i, eventualno, čelo i kontrabas.
- duhački instrumenti: blok-flaute, flaute od bambusa, frule, rogovi.

Rojko (1996) govori o problematici argumenata zašto djeca trebaju svirati u školama. On navodi kako se čini da je jedini valjani argument, zašto bi djeca trebala svirati u školama, to što djeca žele biti aktivna i žele svirati. Također zaključuje da, ako je to jedini argument, nameće se pitanje kako ga postaviti. Ujedno dodaje da današnje sviranje u školama nema nikakvog smisla ni svrhe.

Uspoređujući škole na našim prostorima sa školama u SAD-u nameće se zaključak da se kod nas malo svira u nastavi. Naime, u SAD-u nastava je glazbe izborni predmet te se on temelji na teorijskom znanju i sviranju u ansamblima (može se gledati kao kombinacija naših glazbenih i općeobrazovnih škola). Glazbene škole nisu besplatne kao kod nas te, ukoliko učenici žele naučiti svirati neki instrument, upisuju nastavu glazbe kao izborni predmet. Kod nas prevladava razmišljanje zašto se baviti sviranjem u općeobrazovnim školama dok imamo

besplatne glazbene škole. Sviranje u našim školama može imati smisla jedino ako se koncipira slično američkom stilu (Rojko, 1996).

5.3. PLES, POKRET I GLAZBENE IGRE

U *Kurikulumu nastavnih predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* za ostvarenje se ishoda preporučuje da učenici pokretom/plesom prate glazbu. Osim navedenog, određene teme zahtijevaju poznavanje plesova (npr. etnomuzikološki sadržaji, balet, valcer). Postoje brojne glazbene igre koje učenike potiču na pokret i ples. U kategoriji dječjeg glazbenog stvaralaštva navodi se da ples može potaknuti kreativnost kod učenika (vrijedi i za pjevanje i sviranje) (MZO, 2019).

Istraživanja o utjecaju glazbe na psihomotorni razvoj većinom su usredotočena na djecu rane i predškolske dobi (na djeci rane školske i starije dobi nema mnogo provedenih istraživanja). Nikolić (2018) navodi da, iako ih nema puno, istraživanja pokazuju veliki utjecaj na sposobnosti djece koja su imala glazbene aktivnosti. Takva djeca pokazuju veću lakoću pokreta i bolju motoričku koordinaciju od djece bez glazbenih aktivnosti. Nadalje, Nikolić (2018) govori kako su neglazbene aktivnosti (poput bacanja, hvatanja, skakanja) poboljšane kod djece koja su imala aktivnosti s uključenim ritmom.

Već spomenut *Orff-Schulwerk* temelji se na tjelesnom pokretu. Orff razvija ideju o elementarnoj glazbi. Takva je glazba povezana s pokretom, plesom i govorom. Elementarno muziciranje podrazumijeva i mnogo improvizacije (Rojko, 1996). Orffov pristup nije se učvrstio u školama zbog raznih kritika i neshvaćanja samog pristupa, jedino što je danas od njega ostalo su instrumenti. Pedagozi, koji brane Orffov pristup, slažu se da je takav sustav koristan za predškolski i rani školski odgoj te za zdravstvenu pedagogiju, kao što je muzikoterapija, dok je za ozbiljan školski program posve neprikladan (Rojko, 1996).

Ples se u školama većinom uči pod nastavom Tjelesne i zdravstvene kulture. Poželjno je međupredmetno povezivanje Tjelesne i zdravstvene kulture i Glazbene kulture zbog zahtijevanja učenja osnovnih ritmova te primjenu istih (Šumanović, Filipović i Sentkiralji, 2005 prema Liščić, 2019). Obrazovni su ciljevi plesa razvoj estetske kulture pokreta, a to su:

- držanje tijela, orijentacija u prostoru, izražajnost odnosno emocionalnost u pokretu
- glazbena izražajnost kao što je takt, ritam, tempo, dinamika i melodija
- stvaranje osjećaja odnosa tona i pokreta
- slobodna kreativnost pokreta i glazbe (Šumanović, Filipović i Sentkiralji, 2005 prema Liščić, 2019).

Domonji (1986 prema Liščić, 2019) dijeli plesove u tri grupe: tradicijski, društveni i umjetnički. Liščić (2019) nadalje navodi kako bi bilo poželjno da djeca nauče nekoliko tradicijskih plesova i kola jer se na taj način upoznavaju s karakteristikama folkloru i tradicije. „Ples omogućuje čovjeku opuštanje, mir, razvoj samopouzdanja koje će koristiti u svakodnevnom životu, kao i rušenje barijera koje čovjeka redovno kočte te se ono osjeća manje vrijedno“ (Šumanović, Filipović i Sentkiralji, 2005 prema Liščić, 2019: 24).

U nastavi glazbe prisutne su i glazbene igre i glazbeno stvaralaštvo. Različite igre služe različitim svrhama te su korisne jer uključuju pjevanje i druge izvođačke aktivnosti, pospješuju slušnu percepciju i pamćenje glazbe, potiču na ples i pokret te služe kao sredstvo ponavljanja i utvrđivanja različitih „glazbenih znanja“. Glazbeno je stvaralaštvo korisno jer potiče kreativnost kod učenika (MZO, 2019). Glazbene igre, koje mogu biti izvođene na nastavi, su: *glazbene igre uz slušanje glazbe, glazbene igre s pjevanjem i glazbene igre s ritmovima/melodijama* (Šulentić Begić, 2016). Domonji (1986 prema Liščić, 2019) glazbene igre dijeli na igre s pjevanjem, igre uz instrumentalnu glazbu, plesove i tradicijska kola, glazbene dramatizacije, igre u kojima učenici stječu znanja iz teorije glazbe i stvaralačke igre. „Igre s pjevanjem spoj su pjesme i igre koja se odvija kroz pokret i određena pravila izvođenja. To se odražava u sinkretičkom karakteru koji je idealan vid usvajanja glazbenih sadržaja kod djece ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“ (Manasteriotti, 1982 prema Blašković i Đaić, 2018: 142). „Igre s pjevanjem imaju određena pravila. Mogu se izvoditi u kolu i krugu koji je prirodni položaj djeci jer se mogu međusobno vidjeti. Potom, postoje igre u koloni, odnosno nizu, igre slobodnih oblika koje nema fiksiranih formacija i postoje igre mješovitih oblika koje se mogu izvoditi u kombinacijama navedenih oblika“ (Manasteriotti, 1982 prema Blašković i Đaić, 2018: 142).

6. IZVOĐAČKE GLAZBENE AKTIVNOSTI I SRAMEŽLJIVI UČENICI

Kao što je već rečeno, izvođačke glazbene aktivnosti prisutne u nastavi glazbe su: pjevanje, sviranje, glazbene igre, glazbeno stvaralaštvo i pokret uz glazbu. Navedene aktivnosti mogu se u razredu izvoditi individualno, u paru ili u skupini. Ako se navedene aktivnosti izvode individualno, onda kod sramežljivih učenika može doći do pojave stresa ili treme. Kako bi se navedeno prevladalo, u nastavku teksta bit će prikazana uloga učitelja glazbe, tj. uloga glazbenih igara u suzbijanju sramežljivosti učenika. Ujedno će biti prikazana i uspješnost sramežljivih učenika u izvođačkim glazbenim aktivnostima.

6.1. ULOGA UČITELJA GLAZBE U SUZBIJANJU SRAMEŽLJIVOSTI U UČENIKA

Odnos između učitelja i učenika od iznimne je važnosti. Učitelji, osim što izvode svoje obrazovne uloge, trebali bi razmišljati i o socijalnoj strani svog zanimanja, točnije poraditi na vlastitom odnosu s učenicima (Huklek, 2017). Učenicima, koji imaju nizak stupanj samopouzdanja i socijalno su nekompetentni, potrebna je učiteljeva pažnja kako bi im se socijalna kompetencija poboljšala. Pritom ne treba zanemariti i ostale učenike. Potrebno je mnogo zalaganja i truda kako bi se ostvarila interakcija s učenicima kojima treba velika pomoć i pažnja (Huklek, 2017).

Ryan, Boucher i Ryan (2021) proveli su istraživanje sa svrhom ispitivanja iskustva adolescenata pijanista na privatnim satovima i solističkim nastupima u vezi s koncertnim pripremama i anksioznošću pri izvođenju glazbe. Sudionici su bili šezdeset i dva pijanista između 11 i 17 godina. Prosječna duljina sviranja klavira pojedinca bila je sedam godina. Sudionici su ispunili upitnik koji se najviše temeljio na odnosu učenik-učitelj te na ulogu učitelja u pripremama za izvedbe. Na temelju se dobivenih rezultata može uočiti da učitelji potiču učenike na nastup. Međutim, samo je polovica izjavila da se njihovi učitelji bave pitanjima pripreme za nastup. Stoga autori Ryan, Boucher i Ryan (2021) zaključuju kako ovo istraživanje nameće pitanja o ulozi učitelja u razvoju glazbenika te postavljaju pitanje bi li obuka učitelja u strategijama za smanjenje anksioznosti pomogla i njima i učenicima.

Istraživanje je pokazalo kako bi učitelji trebali biti više uključeni u pružanje podrške učenicima.

McPherson i McCormick (2006 prema Bersh, 2020) dijele mišljenje kako bi učitelji glazbe trebali posvetiti više pažnje percepciji svojih učenika o osobnoj kompetenciji i da bi učitelji trebali utjecati na podizanje učenikovog samopouzdanja o vlastitim sposobnostima. Učitelj treba pružiti učeniku aktivnu potporu, izazovne i smislene aktivnosti te vjerovati u svoje učenike. Također bi trebali imati u vidu da se samoučinkovitost može poboljšati kada su učenici motivirani za postizanje uspjeha, izloženi pozitivnim akademskim i društvenim modelima te poučeni strategijama za prevladavanja izazova. Isto tako, učitelji trebaju razumjeti da je sposobnost promjenjivi, kontrolirani dio razvoja kojem je potrebno poticanje na trud, ustrajnost i upornost (Bersh, 2020). „Kako bi učitelj uspostavio jednakopravan odnos sa svim učenicima uz uvažavanje individualnih razlika, mora se demokratski i integrativno ponašati, kvalitetno komunicirati s učenicima, njegovati aktivno slušanje te mora suosjećati s učenicima, a sve to treba biti utemeljeno na razrednoj koheziji“ (Huklek, 2017: 20).

Različita istraživanja pokazuju da glazba pozitivno utječe na razvoj djeteta. Upravo ta spoznaja bi trebala doći do odgojitelja i učitelja glazbe te do svih onih koji općenito sudjeluju u razvoju djece. Potrebna su stručna usavršavanja koja služe stjecanju znanja o tome na koji način glazba utječe na kognitivni, emocionalni i psihomotorni razvoj. Takva bi usavršavanja trebala obuhvatiti upoznavanje korisnih glazbenih aktivnosti kojima se pedagoški djelatnici mogu služiti i u praksi (Nikolić, 2018).

6.2. GLAZBENE IGRE KAO AKTIVNOST ZA SUZBIJANJE SRAMEŽLJIVOSTI

Glazbene igre imaju važnu primjenu u prvom i drugom odgojno-obrazovnom ciklusu, tj. u drugom, trećem, četvrtom, petom i šestom razredu, jer omogućuju stvaranje opuštenog ozračja u razredu, doprinose zanimljivosti, uklanjaju monotoniju i učenici će na temelju toga biti pažljiviji (MZO, 2019). Iz navedenih razloga glazbene igre mogu pomoći i sramežljivim učenicima da budu opušteniji i da se smanji njihova sramežljivost.

Raznim igrama djecu se priprema i za razne životne situacije koje im slijede. Bitno je reći da se učitelji pomoću igara približavaju djeci i postaju međusobno bliski. Djeca igre koriste za samoučenje jer je na neki način sama igra prilagodba na svijet, a pomoću nje dijete prilagođava sebi ljude, događaje i stvari iz svoje okoline (Milinović, 2015). Za vrijeme se igre dijete osjeća zadovoljno, sretno i angažirano. Potrebno je da igre budu spontane i jednostavne kako bi se djeca igrala i osjećala neopterećeno. Glavni ishod igre mora biti osjećaj zadovoljstva, uživanja i predanosti (Bačlija Sušić, 2018 prema Liščić, 2019). Uspoređujući s nastavom i igre mogu biti osmišljene kao frontalni, individualni i grupni oblik rada. U najvišoj mjeri se koristi grupni oblik. Sramežljivoj i nesigurnoj djeci najbolje odgovara individualni oblik rada (Domonji, 1986 prema Liščić, 2019). Istraživanje je provedeno od strane Šulentić Begić (2016) ukazalo na to da učenici mlađe školske dobi rado izvode glazbene igre i da im se najviše sviđaju glazbene igre uz slušanje glazbe. Smatra kako se na nastavi glazbe učenici trebaju osjećati ugodno i opušteno, stoga bi učenicima trebalo omogućiti da izvode one glazbene aktivnosti koje vole, a to su glazbene igre. Upravo će igre omogućiti svim učenicima, osobito onim sramežljivijima, da se osjećaju opušteno.

6.3. SRAMEŽLJIVOST I USPJEH UČENIKA U IZVOĐAČKIM GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA

Izvođačke glazbene aktivnosti mogu predstavljati poteškoće sramežljivim učenicima. Guo, Zhao i Yang (2023) proveli su istraživanje o povezanosti glazbenih postignuća i sramežljivosti. Postavili su dvije glavne hipoteze: 1) sramežljivost je negativno povezana s glazbenim akademskim angažmanom; 2) sramežljivost i glazbeno-akademski angažman u posredništvu je s ciljevima glazbenih postignuća.

U istraživanju je sudjelovalo nasumično odabranih 515 studenata glazbe. Instrument istraživanja bio je upitnik samoprocjene. Rezultati su istraživanja potvrdili navedene hipoteze. Sramežljivost je negativno utjecala na glazbeno-akademski angažman. Tijekom ovladavanja glazbom i glazbenih izvedbi (isključujući sami izvedbeni pristup) uočena je djelomična povezanost između sramežljivosti i glazbeno-akademskog angažmana, osobito učenja glazbe. Slično navodi i Bandura (2006 prema Bersh, 2020) koji smatra kako vlastita uvjerenja o učinkovitosti utječu na kvalitetu emocionalnog života i na osjetljivost na stres. Osjećaj

kontrole nad vlastitim sposobnostima određuje razinu tjeskobe koju pojedinci doživljavaju prilikom izvođačke aktivnosti (Bandura, 1986 prema Bersh, 2020). Hughes i Coplan (2010 prema Guo, Zhao i Yang, 2023) u svom su istraživanju utvrdili kako sramežljivi učenici postižu manji akademski angažman zbog socijalnog povlačenja u školskom okruženju.

7. ZAKLJUČAK

U današnjem je svijetu sramežljivost učestala pojava među djecom i odraslima. Sramežljivost se kod učenika može smanjiti pravim pristupom. Iako postoje mnogi uzroci i utjecaji na sramežljivost, na školsko okruženje mogu utjecati učitelji. Rad se bavi utjecajem sramežljivosti na učenike prilikom izvođenja glazbenih aktivnosti, no potrebno je shvatiti zbog čega dolazi do sramežljivosti. Na početku su rada navedeni tipovi osobnosti te kako su introvertirane osobe podložnije sramežljivosti od ekstraveriranih. Za pojavu sramežljivosti od velike su važnosti vanjski čimbenici i utjecaji. Na dječju sramežljivost utječu obiteljsko, školsko i vršnjačko okruženje. Svakako treba uzeti u obzir da nije svako sramežljivo dijete isto te kako postoje vrste, razine i razlike s obzirom na spol u sramežljivosti. Također sramežljivost utječe i na druge dječje osjećaje kao što je samopoštovanje. Ono biva niže ukoliko dijete posjeduje visok stupanj sramežljivosti.

Na nastavi glazbe prisutne su aktivnosti pjevanja, sviranja, plesa ili pokreta te glazbenih igara. Najčešća je aktivnost pjevanje dok se u školama najmanje svira zbog raznih razloga (neodgovarajuća oprema, manjak vremena). Na nastavi glazbe, pomoću navedenih aktivnosti, važno je podizati samopouzdanje i znanje o vrlinama svakog učenika. Samim time dolazi do smanjenja sramežljivosti. Ukoliko se stvori ugodno razredno ozračje, učenici će biti uspješniji u izvođačkim glazbenim aktivnostima. Može se zaključiti da na uspjeh u izvođačkim glazbenim aktivnostima najveći utjecaj ima upravo učitelj. Zbog toga je nužno da učitelji pohađaju različite edukacije i da se kontinuirano usavršavaju kako bi bili spremni pristupiti svim učenicima, osobito onima koji su sramežljiviji.

8. LITERATURA

- Bersh, B. (2020). *The Relationship Between Music Performance Anxiety and Self-Efficacy in Sixth to Eighth Grade Instrumental Students* (doktorski rad). Lynchburg: Liberty University.
- Blašković, J. i Đaić, T. (2018). Analiza glazbenih sastavnica igara s pjevanjem. *Školski vjesnik*, 67(1), 140-154. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/213811>
- Bober, A., Gajewska, E., Czaprowska, A., Świątek, A. H. i Szcześniak, M. (2021). Impact of Shyness on Self-Esteem: The Mediating Effect of Self-Presentation. *Int J Environ Res Public Health*, 19(1), 230. Preuzeto s: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8744881/>
- Guo, Y., Zhao, Y., I. i Yang, X. (2023). Relation between Shyness and Music Academic Engagement: The Mediation of Achievement Goals-A Cross-Sectional Survey Study. *Int J Environ Res Public Health*, 20(1), 824.
- Huklek, K. (2017). *Socijalni odnosi učenika u razredu* (diplomski rad). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Kušić, L. (2021). *Povezanost osobine ličnosti iekstraverzije-introverzije i straha od javnog govora* (diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Liščić, Z. (2019). *Aktivnosit izvođenja glazbe u nastavi Glazbene kulture* (preddiplomskirad). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu. Preuzeto s: <https://repositorij.aukos.unios.hr/islandora/object/aukos%3A168/datastream/PDF/view>
- Marinho, A. C. F., Medeiros, A. M., Pantuza, J. J. i Teixeira, L. C. (2020). Self-perception of shyness and its relation to aspects of public speaking. *Codas*, 32(5), e20190097
- Milinović, M. (2015). Glazbene igre s pjevanjem. *Artos*, (3), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/152003>
- MZO (2019). *Kurikulum nastavni hpredmeta glazbena kultura za osnovne škole i glazbena umjetnost za gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_151.html
- Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak*, 159(1 - 2), 139-158. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/202779>
- Poredski, T. (2015). *Aktivni i pasivni poremećaji u ponašanju učenika osnovne škole* (diplomski rad). Osijek: Filozofski fakultet.
- Repišti, S. (2015). *Psihologija ličnosti: Teorija i empatija*. Sarajevo: INDEX LINE.

- Sosa-Hernandez, L., Wilson, M. i Henderson, H. A. (2022). Emotion Dynamics Among Preadolescents Getting to Know Each Other: Dyadic Associations with Shyness. *Emotion*. Advance online publication. Preuzeto s:
https://www.researchgate.net/publication/363217857_Emotion_dynamics_among_preadolescents_getting_to_know_each_other_Dyadic_associations_with_shyness
- Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe: teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Pedagoški fakultet. Preuzeto s:
https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_glazbe._Teorijsko_tematski_aspekti.pdf
- Ryan, C., Boucher, H. i Ryan, G. (2021). Performance Preparation, Anxiety, and the Teacher. Experiences of Adolescent Pianists. *Revue musicale OICRM*, 8(1), 38-62.
- Šulentić Begić, J. (2016). Glazbene igre u primarnom obrazovanju. U: Jerković, B. i Škojo, T. (ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja* (str. 685-701). Osijek: Umjetnička akademija.
- Vidaković, V. (2011). *Heritabilnost crta ličnosti Petofaktorskog modela ličnosti* (završni rad). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Vidulin-Orbanić, S. i Terzić, V. (2011). Polazište i pristup pjevanju u općeobrazovnoj školi. *Metodički ogledi*, 18(2), 137-156. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/82321>
- Vizler, J. (2004). *Povezanost percepcije roditeljskog ponašanja i sramežljivost i asertivnosti školske djece* (diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Zarevski, P. i Mamula, M. (2008). *Pobijedite sramežljivost, a djecu cijepite protiv nje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.