

Emocionalni doživljaj slušanja glazbe kod učenika glazbene škole

Stehlik, Želimir

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:600180>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-12**



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 INSTRUMENTALNE STUDIJE I KOMPOZICIJU S TEORIJOM
GLAZBE
DIPLOMSKI STUDIJ TEORIJE MUZIKE

ŽELIMIR STEHLIK

**EMOCIONALNI DOŽIVLJAJ SLUŠANJA
GLAZBE KOD UČENIKA GLAZBENE ŠKOLE**

DIPLOMSKI RAD

MENTOR:

doc. dr. sc. Amir Begić

Osijek, 2024.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. TEORIJSKI DIO	3
2.1. Emocije kao pojam	3
2.2. Emocije i glazba	8
2.3. Emocije u nastavi.....	16
2.4. Nastava glazbe i emocije.....	17
2.5. Utjecaj glazbenog obrazovanja na emocije.....	23
3. EMPIRIJSKI DIO	29
3.1. Opis tijeka istraživanja.....	29
3.2. Cilj istraživanja i hipoteze.....	30
3.3. Instrument i statistički postupci.....	30
3.4. Analiza i interpretacija rezultata.....	31
4. ZAKLJUČAK	39
5. LITERATURA	41
6. PRILOG	46
6.1. Anketni upitnik.....	46

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Kojom ja Želimir Stehlik potvrđujem da je moj diplomski rad pod naslovom *Emocionalni doživljaj slušanja glazbe kod učenika glazbene škole* te mentorstvom doc. dr. sc. Amira Begića rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da nijedan dio diplomskog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranog rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskog rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

U Osijeku, 24. lipnja 2024.

Potpis



SAŽETAK

Emocionalni doživljaj slušanja glazbe kod učenika glazbene škole

Tema ovog rada bila je istražiti pojam emocija koje su svakodnevna čovjekova pojava te povezanost glazbe i emocija. Teorijski dio polazi od samog poimanja emocija te odnosa u kojemu glazba, kao oblik umjetnosti predstavlja emociju i slušatelja koji tu emociju doživljava, prima i interpretira na svoj način. Navode se sastavnice procesa slušanja glazbe i vrijednost emocija u glazbi te razlika između percipirane i pobuđene emocije prilikom slušanja glazbe. U radu će biti govora o tomu kako slušanje glazbe u nastavi utječe na razrednu atmosferu i koja je uloga učitelja u tom procesu, a sagledat će se i utjecaj glazbenog obrazovanja na emocije i načina na koji sudjelovanje u glazbenim aktivnostima u školi doprinosi emocionalnom stanju pojedinca. Kao dio ovog rada, provedeno je i istraživanje u Glazbenoj školi u Požegi gdje je 134 učenika od prvog razreda osnovne do trećeg razreda srednje glazbene škole pomoću anonimnog upitnika izrazilo emocionalni doživljaj na odslušanih osam glazbenih primjera. Za svih osam skladbi najmanje 60% učenika iskazalo je istu emociju. Kod nekih skladbi emocionalni doživljaj bio je isti za čak 90% učenika. Statistički nisu utvrđene značajne razlike u iskazanim emocijama među učenicima s obzirom na spol i razred koji polaze. Ujedno, razlika nije utvrđena ni s obzirom na to je li skladba učenicima bila poznata od ranije. Time rezultati potvrđuju univerzalnost glazbe prilikom pobuđivanja emocija.

Ključne riječi: emocija, slušanje glazbe, emocionalni doživljaj, emocionalna inteligencija, glazbeno obrazovanje

SUMMARY

Emotional experience of listening to music among music school students

The purpose of this paper was to explore the concept of emotions, which are a daily human occurrence, and the connection between music and emotions. The theoretical part starts with the very concept of emotions and the relationship in which music, as a form of art, represents emotion and the listener, who experiences, receives, and interprets that emotion in his own way. The list includes the components of the music listening process, the significance of emotions in music, and the distinction between perceived and evoked emotions. The paper will delve into the impact of listening to music in class on the classroom atmosphere, the teacher's role in this process, the impact of music education on emotions, and the contribution of participating in musical activities at school to an individual's emotional state. As part of this work, research was also conducted at the Music School in Požega, where 134 students from the first grade of elementary to the third grade of secondary music school expressed their emotional experience with the eight musical examples they listened to using an anonymous questionnaire. For all eight compositions, at least 60% of students expressed the same emotion. Even 90% of students felt the same way about some compositions. We have not established statistically significant differences in expressed emotions among students based on their gender or the class they attend. Simultaneously, the determination of the difference did not depend on the students' prior knowledge of the composition. The results, therefore, confirm the universality of music in evoking emotions.

Keywords: emotion, listening to music, emotional experience, emotional intelligence, music education

1. UVOD

Emocije i emocionalni doživljaj jedna su od sastavnica cjelokupnog glazbenog iskustva. Glazba, kao i ostale umjetnosti, iskazuje, potiče i stvara emociju, a odnos emocije i glazbe je komplementaran na način da jedno potiče drugo. Emocija stvara glazbu, a glazba stvara emociju. Slušanje glazbe, koje je središnja aktivnost nastave glazbe u općeobrazovnim školama, u nastavi glazbe u glazbenoj školi, točnije u nastavi Solfeggia, nije toliko učestala pojava. Budući da su učenici osnovnih i srednjih škola u životnom stadiju sazrijevanja, kako emocionalnog, tako i kognitivnog, zanimljivo je proučavati njihov emocionalni pristup glazbi te mjeru u kojoj dopuštaju glazbi da emocionalno utječe na njih.

Nevistić (2022) navodi da su emocije dio svakog čovjeka i svatko ih doživljava na svoj način te su ujedno dio svakodnevice i javljaju se tijekom čitavog života. Dobrota (2012) navodi da je sposobnost prepoznavanja emocija facijalnom ekspresijom, zvukom ili glazbom uglavnom univerzalno, a ta se sposobnost javlja već od najranije dobi čime se javlja spremnost za diskriminaciju socijalno relevantnih podražaja iz okoline. Sposobnost prepoznavanja emocija pripisuje se emocionalnoj inteligenciji koja sugerira sposobnost „brzog zapažanja, procjene i izražavanja emocija, sposobnost uviđanja i generiranja emocija koje olakšavaju mišljenje, sposobnost razumijevanja emocija i znanje o emocijama te sposobnost reguliranja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja“ (Dobrota, 2012:970). Scherer (2004) navodi tri glavne reaktivne komponente emocije: fiziološko uzbuđenje, motoričku ekspresiju i subjektivni osjećaj. Nikolić (2022) upućuje na istraživanja koja povezuju glazbu i emocije, a odnose se na različite aspekte čovjekova života poput dječjeg razvoja, obrazovnog konteksta ili promoviranja zdravlja. Senjan (2017) navodi da emocionalni odgovor slušatelja na glazbu ne uključuje samo radost i ushićenje, strah ili bijes, već se javlja i uživanje i traženje zadovoljstva, a glazba se može doživjeti i fiziološki.

Glazba je umjetnost koja najviše potiče emociju, a svojim jedinstvenim umjetničkim šarmom zadovoljava čovjekove duhovne potrebe (Liu, 2015). Isto tako, glazba može potaknuti čovjekov um iskrenim, živopisnim i dubokim emocijama te se glazbu može nazvati i umjetnošću izražavanja emocija. Kaschub (2002) navodi kako se emocionalno iskustvo u poveznici s glazbom doživljava kroz cijeli proces stvaranja glazbe. Prilika za emocionalnim iskustvom ne javlja se samo u koncertnoj dvorani, već se javlja i prilikom vježbanja sastava na probi.

Tema ovog diplomskog rada je emocionalno iskustvo i doživljaj učenika prilikom slušanja glazbe u glazbenoj školi, a obradit će se kroz teorijska poglavlja: *Emocije kao pojam, Emocije i glazba, Emocije u nastavi glazbe, Utjecaj glazbenog obrazovanja na emocije*. Isto tako, rad sadrži empirijski dio koji se bavi istraživanjem emocionalnog doživljaja učenika osnovne i srednje glazbene škole tijekom slušanja različitih glazbenih primjera. Svrha i cilj istraživanja ovog rada je spoznati kako učenici glazbene škole različitih dobnih skupina i različitog spola emocionalno doživljavaju glazbu. Podatci na kojima se temelji empirijski dio prikupljeni su anonimnim anketnim upitnicima, a rezultati su obrađeni kvalitativnom i kvantitativnom analizom u skladu s postavljenim hipotezama.

2. TEORIJSKI DIO

2.1. Emocije kao pojam

Emocije su oduvijek bile u središtu interesa čovjeka te su na neki način uključene u svaki ljudski pothvat. Gotovo svaki veliki filozof, od Aristotela do Spinoze, od Kanta do Deweya, od Bergsona do Russella, bavio se upravo prirodom emocija te nagađao i teoretizirao o podrijetlu, izražaju, efektima te njihovu mjestu u strukturi čovjekova života. Teolozi su prepoznali važnost određenih emocija u poveznici s religioznim iskustvima te su oko emocija postavili jezgreni dio religijskog prakticanja. Književnici, umjetnici i glazbenici su uvijek pokušavali dosegnuti ili dočarati određenu emociju, dirnuti i potresti svoju publiku simboličkom porukom. Napredak koji se odvio unutar posljednjih desetljeća u području psihoanalize, kliničke psihologije i psihosomatske medicine donio je na vidjelo povezanost emocija sa zdravljem i bolešću (Lazarus, 1991).

Nevistić (2022) navodi da su emocije kratke, ali intenzivne reakcije na neku pojavu te da ih ima svaki čovjek, a iskazuje ih na vlastiti način. Emocije imaju individualnu doživljajnu kvalitetu, a s čovjekom su svakodnevno i reaktivno ga prate čitav život. Krolo (2021) ističe da su emocije doživljaji posebnog duševnog stanja koje mogu pratiti tjelesne promjene, izrazi i postupci te da način na koji se one proživljavaju može biti adekvatan, prigušen ili prenaplašen te više ili manje prikladan nekoj situaciji. Emocije u odgojno-obrazovnom okruženju „su popratna pojava i različitih socijalnih odnosa u odgojno-obrazovnom procesu, kako između učiteljice/učitelja i učenika tako i među učenicima. Drugačije se emocije razvijaju u odnosima kompeticije i nadmetanja, a drugačije u odnosima kooperacije i međusobnog pomaganja. Drugačije su emocije u atmosferi demokratskih odnosa, nego li u atmosferi autoritarnih odnosa ili u anarhičnoj nastavnoj situaciji. Iz toga proizlazi kako veliko značenje ima stvaranje demokratske klime u učionici“ (Mijatović, 2017: 26).

Škojo (2020) emocije navodi kao sastavni dio svakoga ljudskog iskustva. One su po trajanju kratke, no intenzivne afektivne reakcije i djelovanja koje pojedinac doživljava na određenu pojavnost. Njih je moguće susresti u svakom području ljudskog djelovanja, a stvaraju subjektivan dojam o događaju s kojim su povezane. One sadrže kognitivnu komponentu, subjektivni osjećaj, fiziološku reakciju, ekspresiju i tendenciju djelovanja.

Bognar i Dubovicki (2012) smatraju da su emocije pojam koji nije lako definirati. Navode da je svaka definicija emocija ujedno i valjana jer ih svatko opisuje u okviru svojih proživljavanja i vlastitih iskustava emocija. Dalje navode da je emocija uvijek usmjerena prema nekom cilju te ukoliko neki događaj nije usmjeren prema nekom važnom cilju, emocije se neće pojaviti jer su povezane s fizičkim očitovanjima poput ubrzanog rada srca, drhtanja ruku, znojenja itd. Stoga, emocije su poveznica između onoga što je nama važno i onoga što se nalazi u svijetu ljudi, stvari i događaja. Dobrota i Reić Ercegovac (2012) također emocije prikazuju kao niz povezanih reakcija na neki događaj ili situaciju, ali prema složenosti afektivnih stanja, emocije su na drugom mjestu te se nalaze iza preferencija. Preferencije definiraju kao oblik najjednostavnijih afektivnih reakcija koje uključuju evaluacijsku prosudbu o nekom podražaju u obliku svidanja – nesvidanja, dok se kod emocija očituje kratka, ali, za razliku spram preferencija, intenzivnija i sinkroniziranija reakcija organizma na vanjski ili unutarnji podražaj koji pojedinac smatra bitnim.

Mijatović (2017) navodi da kod većine zdravih ljudi emocije služe kao posrednici u njihovim poimanjima i odnosima sa svijetom. Strah je znak da se osoba suočava s nekom silnom i opasnom prijetnjom, sreća upućuje na skladan i zdrav odnos s drugim ljudima, a bijes se smatra reakcijom na nepravdu. Mijatović (2017) objašnjava pojam emocionalne inteligencije kao sredstvo i način upravljanja i prepoznavanja emocija, dok emocionalna sposobnost ima mjesto u vođenju trenutačnih odluka zajedno s racionalnim umom. Tako dolazi do spoznaje kako postoje dvije različite vrste inteligencije, a to su racionalna i emocionalna. Ljudi uvelike ovise o obje inteligencije, jer nije bitan samo kvocijent inteligencije, već je važna i emocionalna inteligencija. Time se emocionalnoj inteligenciji pridaju sposobnosti među koje se ubraja i mogućnost motiviranja samoga sebe te dosljedno ustrajanje pred izazovima unatoč poteškoćama i negativnim emocijama poput frustracije. U njene sposobnosti ubraja se i obuzdavanje impulzivnih nagona, reguliranje vlastitih raspoloženja, mogućnost suosjećanja i nadanja te onemogućavanja uzrujanosti da poremeti sposobnost razmišljanja. Prema primjerima iz stvarnoga života može se pretpostaviti da akademska inteligencija ne mora imati puno veze s emocionalnim životom, točnije, osobe s višim kvocijentom inteligencije mogu loše upravljati vlastitim životom i emocijama.

Dobrota i Reić Ercegovac (2012) navode da je dio emocionalne inteligencije upravo sposobnost prepoznavanja emocija, zajedno sa sposobnošću uviđanja i generiranja emocija koje rezultiraju olakšanim mišljenjem, sposobnošću razumijevanja emocija i znanju o emocijama te mogućnošću reguliranja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja.

Percepcija emocija kojom osoba opaža koje se emocije nalaze iza nečijeg fizičkog stanja, osjećaja i razmišljanja smatra se najjednostavnijom emocionalnom sposobnošću, jer je ta sposobnost zaslužna za zapažanje vlastitih emocija i percepciju tuđih emocionalnih stanja, a jednako tako i za prepoznavanje emocija u umjetničkim djelima i ostalim živim i neživim objektima iz okoline pojedinca. Kao najsloženiju razinu emocionalne inteligencije navode sposobnost regulacije i upravljanja emocijama što se temelji na mogućnosti prepoznavanja i osvješćivanja vlastitih emocija te emocionalnog znanja. Takva emocionalna sposobnost je znak zrelosti, a njezina se svrha nalazi u emocionalnom i intelektualnom razvoju i socijalnoj adaptaciji.

Suzić (2008) navodi sintagmu afektivnog stila koji podrazumijeva sklonost osobe da na različite situacije emotivno reagira na dosljedan način, neovisno o tome je li reakcija impulzivna, uravnotežena ili inhibirana. Carver i White (1994 prema Suzić, 2008) konstruirali su instrument koji mjeri sustav inhibicije i aktiviranja ponašanja te su otkrili kako se različite osobe u različitim situacijama ponašaju različito, odnosno, jedna će se osoba ponašati inhibirano, dok će se druga osoba ponašati aktivno. Prema tomu, razlikuju se tri afektivna stila: impulzivni, uravnoteženi i inhibirani. Karakterizacija impulzivnog stila je brza i temperamentna reakcija osobe, bez suzdržavanja, uz izraženi intenzitet emocija. Uravnotežene će osobe kontrolirano reagirati na situaciju uz umjeren intenzitet iskazivanja emocija, dok će afektivno inhibirane osobe biti zakočene i prikrivati emocije tako da se ne raspoznaju intenzitet emocija.

Scherer (2004) navodi kako se pojam emocija sastoji od hipotetskih konstrukta tj. konceptualnih i operacijskih definicija fundamentalnih fenomena koji su predmet teorije i istraživanja. Većina suvremenih teoretičara emocija usvojila je komponentni pristup emocijama, sugerirajući da se epizoda emocija sastoji od koordiniranih promjena u nekoliko komponenti. Tako se kao glavne komponente emocionalne reakcije smatraju *fiziološko uzbuđenje*, *motorička ekspresija* i *subjektivni osjećaj*, a nedavno su dodane reakcije poput *pripreme ponašanja* i *kognitivnih procesa* koji oblikuju emocionalne reakcije. U *fiziološka uzbuđenja* ubrajaju se fiziološke promjene poput ubrzanja srca, drhtanja i stezanja unutarnjih organa, a uzrok tim promjenama jest određeni događaj ili okidač koji remeti homeostazu¹ i priprema tijelo za adaptivne reakcije poput borbe ili bijega. Nadalje, kada govorimo o *motoričkim ekspresijama*, izrazi lica i glasa, geste i držanje tijela smatraju se ključnim motoričkim komponentama emocija. Darwin (1872 prema Scherer, 2004) je opisao emocije

¹ Homeostaza je sposobnost organizma ili stanice da održava optimalno unutarnje stanje kada je u kontaktu s vanjskim promjenama te omogućava tijelu da funkcionira u raznim okolnostima (Faris, 2021).

kao ostatke adaptivnih ponašanja, dok su istraživači istaknuli njihovu komunikativnu funkciju u prenošenju reakcija i namjera ponašanja drugih ljudi.

Za *subjektivni osjećaj*, Scherer (2004) navodi da pojedinci verbalno izražavaju različite osjećaje koristeći širok vokabular emocija, a unutarne senzacije, često smatrane svjesnim iskustvima, predstavljaju jedinstvene kvalitete specifične za svaku emocionalnu epizodu. Komponenta osjećaja (Scherer, 2004) može se konceptualizirati kao refleksija promjena u svim komponentama tijekom emocionalne epizode, uključujući procjenu događaja, motivacijske promjene i proprioceptivne² povratne informacije iz motoričkih izraza i fizioloških reakcija. Napominje kako je važno razlikovati pojmove emocija i osjećaja, jer emocija obuhvaća cjelokupni proces, dok je osjećaj samo jedna od njegovih komponenti. Navedena reakcija *pripreme ponašanja* odnosi se na motivacijsku funkciju emocionalnih odgovora u obliku pripreme određene vrste ponašanja ili tendencije poduzimanja određenih akcija. Emocije tako prekidaju trenutačno ponašanje usmjereno prema nekom cilju i poduzimaju radnje koje su specifično prilagođene rješavanju okolne nepredviđenosti koja je potaknula emocionalni odgovor. Važno je istaknuti da ova komponenta emocija općenito priprema organizam za opću spremnost na ponašanje prema određenom događaju, kao i za nekoliko alternativnih akcijskih tendencija, omogućujući organizmu da bira ponašanje i akcije prema kontekstu i strateškim razmatranjima situacije.

Scherer (2004) također navodi da emocije imaju *kognitivnu komponentu* koja se sastoji od procesa procjenjivanja koji pokreću koordinirane promjene u navedenim komponentama. Emocionalne reakcije su također uvjetovane subjektivnom evaluacijom događaja s predumišljajem radi dobiti i postizanja cilja pojedinca. Također, emocije često imaju snažan utjecaj na perceptivne i kognitivne procese, kao što su pažnja, razmišljanje, pamćenje, rješavanje problema, prosudba, donošenje odluka i slično. Takva sekvenca procjene i odgovora se smatra rekurzivnom, primjerice, procjena događaja kao opasnog može izazvati strah koji zauzvrat može utjecati na procjenu sljedećih događaja.

Ekman (1999) tvrdi da je jedno od temeljnih poimanja emocija to da su se one razvile radi njihove adaptivne vrijednosti u pristupu fundamentalnim životnim zadacima, a postoji više načina kako bi se isti opisali. Johnson-Laird i Oatley (1992 prema Ekman, 1999) navode da postoje temeljni ljudski predikamenti ili kategorije poput gubitka, frustracije, postignuća itd.

² Propriocepcija je čulo koje tijelu otkriva informacije o položaju i kretanju u prostoru bez potrebe za vizualnim znakovima. Smatra se senzoričkom informacijom o vlastitom položaju te igra ključnu ulogu u održavanju stabilnosti tijela (Kim,2022).

Svaka od emocija nas, dakle, navodi u smjeru koji nas je tijekom evolucije doveo do boljih rezultata u ponavljajućim okolnostima koje su važne za ostvarenje ciljeva. Lazarus (1991 prema Ekman, 1999) spominje emocije koje prethode nekom događaju poput suočavanja s nadolazećom opasnosti, doživljavanja nepovratnog gubitka, napredovanja prema ostvarenju nekog cilja itd. Stein i Trabasso (1992 prema Ekman, 1999) govore da emocija sreće označava ostvarenje nekog cilja ili održavanje stanja u kojemu je taj cilj ispunjen, a da emocija tuge označava neuspjeh u ostvarenju ili održanju nekog cilja. Tooby i Cosmides (1990 prema Ekman, 1999) tvrde da nam emocije, u sadašnjem svijetu, nameću shvaćanja proizišla iz održanih struktura iz prošlosti te tvrde da emocije djeluju kao odgovor na nešto što je ponavljajuće, poput adaptivnih situacija, kao što je borba, zaljublivanje, bježanje od grabežljivaca, suočavanje s nevjerom itd. Svaki od tih događaja dogodio se neizmjeran broj puta tijekom naše prošlosti. Ujedno ističu ključan element koji izdvaja emocije – naša je procjena trenutačnih događanja pod utjecajem djelovanja naših predaka. Ekman (1999) također ističe da je jedna od primarnih uloga naših emocija mobiliziranje organizma kako bi se brže suočio s važnim interpersonalnim susretima na način koji se u prošlosti ispostavio učinkovitim.

Lazarus (1991) navodi da emocije igraju središnju ulogu u važnim događajima naših života te da su emocije, iako imaju mnogo karakteristika, kako fizioloških tako i onih koje se temelje na ponašanju, prije svega psihološke karakteristike. Mnogo toga što radimo pod utjecajem je emocija i stanja koja one stvaraju. Primjerice, ponos i radost koje roditelji osjećaju prema djeci oživljavaju roditeljsku predanost za daljnjim napretkom i očuvanjem njihova dobra i solventnosti. Svaki gubitak potkopava naše cijenjenje i zahvalnost prema životu i može voditi do depresije i povlačenja u sebe. Ljutnja, kada iskusimo nepravdu na svojoj koži, pokreće nas i potiče te navodi na osvetu, a kada smo oslijepljeni bijesom, naše se racionalno razmišljanje onemogućuje i smješta nas u područje visokog rizika. S dobrim se razlogom, dakle, govori da emocije doprinose našem zdravlju, pozitivne emocije dovode do zdravlja, a negativne emocije dovode do bolesti.

Nadalje, u poimanju emocija u obzir dolaze i različite perspektive emocija – perspektiva na individualnoj razini, perspektiva promatrača, perspektiva društva te biološka perspektiva. Tako emocija izgleda različito s gledišta svake od navedenih perspektiva te se može zamisliti u obliku niza koncentričnih krugova, tako da je onaj najuži krug, tj. centar, onaj individualni doživljaj osobe koja proživljava iskustvo emocije. Sljedeći, malo širi krug, jest promatrač koji obraća pozornost na emocionalne reakcije, zatim društveni krug čije opće vrijednosti „kuju“ emocije te se u onom najširem krugu nalazi biološka sastavnica čija genetska svojstva također

oblikuju emocije. S tim perspektivama otkriva se interdisciplinarni odnos emocije u kojem svaka od tih disciplina za sobom postavlja pitanja koja se odražavaju u svom vlastitom području (Lazarus, 1991).

Keltner i Gross (1999) dovode u pitanje funkcionalnost emocija. Tako prikazuju povijesne pristupe funkcionalnosti emocija. Prva teza je da emocije nemaju nikakvih adaptivnih funkcija te su čak štetne ljudskoj prilagodbi. Takvo stajalište se pronalazi kod klasičnih filozofa čiji narativ na prvo mjesto stavlja razum za koji smatraju da treba biti vladarem „neposlušnih i nepovjerljivih“ emocija. Takva se perspektiva također javlja kod stoičkih filozofa koji smatraju da se djelatnost emocija treba svesti na minimalne okvire. Sličan pogled na funkciju emocija imaju i racionalisti i prosvjetitelji koji naglašavaju moć razmišljanja. Druga teza glasi da su emocije nekada služile funkciji koja nam više nije potrebna te tvrdi da su one služile tijekom ljudske evolucije, ali nam u današnjem svijetu ne služe na isti način. Darwin (1872 prema Keltner i Gross, 1999) govori da su emocije stupovi jednokratnih akcija i da, iako sada mogu služiti sekundarnim komunikativnim funkcijama, to nije razlog zašto su se one razvile. Treća teza tvrdi da emocije imaju jednaku funkciju i sada i u prošlosti. Emocije su, dakle, prilagodbe problemima u trenutnoj ljudskoj svakodnevnici. Zaključak o funkcionalnosti emocija stoga se bazira na analizi specifičnih uzroka i posljedica emocija u trenutačnom ljudskom okruženju. Sve u svemu, velika većina emocija ima funkcionalni učinak na naše živote većinu vremena (Keltner i Gross, 1999).

Emocije tako poprimaju značajnu ulogu u svakodnevnom životu i interakciji pojedinca sa svijetom. One ga prate u različitim situacijama i nameću se tijekom njegovog povijesnog i biološkog razvoja, a njihova je važnost za samu prilagodbu i kvalitetu života još uvijek predmet raznih rasprava. Jedan od okidača emocija je i glazba koja, kao kulturni medij, postiže učinak u njihovu induciranju, a poveznica glazbe i emocija bit će tema narednog poglavlja.

2.2. Emocije i glazba

Vidulin, Plavšić i Žauhar (2019) navode da su rezultati istraživanja u vezi glazbe i emocija potvrdili da glazba može slušatelju prenijeti i pobuditi emocije, kao što su osnovne emocije, poput sreće i tuge te složenije emocije, koje upućuju na estetiku poput divljenja, čuđenja i nostalgije. Navode također da se doživljaj slušanja i pojavljivanja emocija diferencira

kod različitih slušatelja, a spominju i da postoje slučajevi u kojima se emocije ne manifestiraju. Nevistić (2022) ukazuje da glazba aktivira različite dijelove mozga s obzirom na to da je glazba sastavljena od različitih sastavnica poput melodije, boje zvuka, ritma, harmonije, visine tona i drugih te da se različite sastavnice glazbe percipiraju u različitim dijelovima mozga. Kao primjer, navodi da je desna hemisfera mozga zaslužna za percipiranje boje zvuka, melodije i metra, a lijeva hemisfera za ritam i visinu tona. Nadalje, Nevistić (2022) navodi da razlog različitih reakcija na određenu glazbu proizlazi iz toga da svaki čovjek slušanjem drugačije percipira određenu glazbu. Vidulin, Plavšić i Žauhar (2019) navode kako određene glazbene sastavnice sustavno povezuju s emocionalnim reagiranjem, pa se tako brži tempo može povezati s veseljem ili ljutnjom, a sporiji tempo s tugom i nježnošću. Iznimno jake emocije prouzročene su specifičnim obilježjima glazbenog djela poput *appoggiature* ili neočekivanog slijeda harmonijskih progresija u odslušanom djelu.

Dobrota i Reić Ercegovac (2012) ističu složen odnos emocija i glazbe koji je podložan mnogim kontradiktornostima. Naglašavaju da prvo treba razlikovati emocije koje se glazbom izražavaju i prenose, od emocija koje glazba potiče kod slušatelja. Funkcija koju glazba može imati među emocijama jest ta da ona može služiti kao regulator vlastitog raspoloženja što znači da pojedinci uz pomoć glazbe mogu mijenjati i izražavati emocije, zabavljati se, utješiti ili smanjiti stres. Kallinen i Ravaja (2006) naglašavaju snažnu sposobnost glazbe da izrazi ili inducira emocije. Znanstvena istraživanja i sveopća iskustva sugeriraju da je veliki broj emocija vezan uz glazbu – od duboke tuge do preplavljujuće radosti, ali postoje i situacije u kojima se osjećamo emocionalno netaknuti. Sloboda i Juslin (2001 prema Kalinen i Ravaja, 2006) govore o ekstrinzičnoj i intrinzičnoj vrijednosti emocija u glazbi. Ekstrinzična emocija se pojavljuje iz asocijacija na vanjska iskustva ili objekt koji se glazbom ispoljavaju, dok se intrinzična emocija temelji na perceptivnim ili naučenim karakteristikama glazbe. Ekstrinzično se svojstvo glazbe može tumačiti subjektivno i nepovezano s prirodom slušane glazbe, dok se intrinzično emocionalno svojstvo, s druge strane, može smatrati uvjetovanim zbog glazbene konotacije određenog žanra. Škojo (2020) ističe da, prema istraživanjima o vrstama emocija, glazba može izazvati svih šest osnovnih emocija, pri čemu je znatno teže razlikovati emocije straha i ljutnje u glazbi, a najzahtjevnija za prepoznati je emocija iznenađenja.

Miloš i Vuger (2019) tvrde da je najčešći cilj glazbenih iskustava utjecati na emocije te govore da ljudi koriste glazbu da bi promijenili emocije ili ih izazvali, svrstali njihov trenutni emocionalni doživljaj, uživali, tješili se ili ublažavali stres. Isto tako, navode da je slušanjem glazbe moguće održati pozitivno raspoloženje, poboljšati ga ili kontrolirati, a uz to skrenuti

pažnju s izvora stresa ili negativnih stanja. North i Hargreaves (1996 prema Miloš i Vuger, 2019) su u svom istraživanju došli do rezultata da ispitanici u različitoj mjeri procjenjuju važnost različitih karakteristika glazbe tj. žanra i teksta ovisno o situaciji u kojoj je slušaju. Došli su do zaključka da, ovisno o vlastitom raspoloženju, ispitanici biraju glazbu s kojom će uskladiti svoje trenutno raspoloženje. U istraživanju koje su proveli Thom i sur. (2012 prema Miloš i Vuger, 2019) ispitanici su bili skloniji odabiru različite glazbe u odnosu na vlastito emocionalno stanje. Iz navedenoga Miloš i Vuger (2019) zaključuju da se u glazbi traži potpora, utjeha i kontrola nad emocionalnim stanjem i da je slušanje glazbe jedna od najuspješnijih strategija za samoregulaciju raspoloženja.

Dobrota i Reić Ercegovac (2012), nadalje, ukazuju na nekoliko mehanizama koji sudjeluju u induciranju glazbenih emocija koji nisu međusobno isključivi, već komplementarni. Jedan od tih mehanizama, glazbeno očekivanje, koristi razne elemente glazbe koji utječu na očekivanja koja postaju odrednice doživljaja emocija u glazbi tijekom slušanja nekog glazbenog djela. Slušatelj laik na glazbu reagira emocionalno, dok školovani glazbenici na slušanje glazbe reagiraju kognitivno (Meyer 1965, prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2012). Dobrota i Reić Ercegovac (2012) navode da se prilikom slušanja glazbe u obzir uzima i poznatost te složenost glazbenog djela. Prema tomu, pojedinci doživljavaju glazbu ugodnom, pa se i hedonistička vrijednost glazbe smanjuje kada je glazba koja se sluša nepoznata.

Utvrđena je i povezanost elemenata glazbenog izražavanja s emocijama tuge, sreće, ljutnje i straha te neposredan utjecaj glazbene strukture na emocije, a potvrđena je i povezanost brzoga i sporoga tempa s osjećajem sreće i tuge te isto tako tonskog roda s induciranjem pozitivnih ili negativnih emocija (Škojo, 2020). Autorica je također navela zanimljiv rezultat istraživanja u kojem su djeca i odrasli slušatelji slušali iste glazbene ulomke te je došlo do toga da su pobudile iste emocije kod slušatelja različite dobi.

Kalinen i Ravaja (2006) usmjeravaju pozornost na emocionalno značenje koje proizlazi iz interakcije slušatelja i zvuka u određenom kontekstu. Tako je veza između glazbe i slušatelja u svrhu izazivanja emocija kompleksan fenomen koji se može sagledavati kroz mnoštvo komponenti. S jedne strane imamo glazbene karakteristike poput vrste glazbe, tempa, harmonije i različitog shvaćanja glazbe – površnog ili dubljeg razumijevanja. S druge strane imamo percipirajućeg pojedinca s jedinstvenim karakterom, iskustvom slušanja glazbe, drugačijeg iščekivanja u glazbi i drugačijeg ukusa. Kada se glazba i slušatelj spoje na nekom mjestu u određenom vremenu pojavljuje se značenje iskustva koje može biti intelektualno,

emocionalno i socijalno, a to iskustvo može pobuditi razne oblike kognitivnih, emocionalnih i tjelesnih reakcija u slušatelju poput zadovoljstva ili napetosti.

Dobrota i Reić Ercegovac (2012) ističu da poznavanje glazbenog djela nije nužno da se prepozna dominantna emocija koju to djelo nosi, a te rezultate pripisuju *Modelu redundantnih znakova* u percepciji emocija koji objašnjava da se emocije u glazbi izražavaju i kulturno-specifičnim i akustičkim osobinama u koje se ubrajaju tonalitet, tempo i dinamika. U tom slučaju, kada slušatelj ne poznaje glazbeno djelo, oslanja se na akustičke osobine u svrhu prepoznavanja emocije. U istom istraživanju slušatelji su tugu prepoznali u molskim, polaganim primjerima s konstantnim rasponom visine i dinamike, dok su emociju straha primijetili u glazbi brzog tempa s disonantnim harmonijama i velikim varijacijama u visini i dinamici. Emociju sreće su prepoznali u glazbi brzog tempa, plesnog ritma i relativno konstantnog opsega visine i dinamike u durskom tonalitetu. Dobrota i Reić Ercegovac (2012) također navode da su u slučaju prepoznavanja emocija sudionici najtočnije prepoznali emociju sreće, dok su kod emocije straha imali najmanje točnosti u prepoznavanju. Nawrot (2003) navodi da već djeca od četiri godine mogu interpretirati diskretnu emociju usklađujući izraz lica s glazbom koju su slušala te da su dječji opažaji emocija bili slični onima koje su opazili odrasli ljudi. Krolo (2021) ističe važnost glazbe u životu i razvoju djeteta navodeći istraživanja koja prikazuju pozitivan učinak glazbe ili sviranja instrumenta na kognitivni i emocionalni razvoj. Nawrot (2003) je u svom istraživanju, u kojem su sudjelovala djeca u dobi od pet do devet mjeseci i gdje je predmet istraživanja bilo usklađivanje glazbe kao slušnog podražaja s prikazom fotografije na zaslonu koja je prikazivala tužnu ili sretnu osobu, došla do rezultata da su djeca znatno duže vremena zadržavala pogled na prikazima fotografija sretnih osoba, nego tužnih. Lynch i sur. (1992 prema Nawrot, 2003) zaključuju da je percepcija glazbe kod djece mlađe od godinu dana izvan utjecaja kulture u kojoj se nalaze. Trehub i sur. (1999 prema Nawrot, 2003) navode da djeca, kao slušatelji glazbe, često nadmaše čak i trenirane odrasle slušatelje glazbe u nekim diskriminacijskim zadacima poput otkrivanja neusklađenosti u nepoznatim glazbenim ljestvicama što sugerira da razvoj obuhvaća i ugađanje percepcijskih mehanizama, jednako kao i sitni gubitak osjetilnosti u smislu percipiranja zvuka govora.

Dillman Carpentier i Potter (2007) navode da glazba može iskomunicirati neku emocionalnu informaciju te da je glazba oblik interpersonalne komunikacije u kojoj se ljudski organizirani, neverbalni zvuk percipira kao pokretač emocionalnih i gestikulativnih kognitivnih uzoraka. Ujedno ukazuju na dva koncepta razmišljanja kod emocionalnog pristupa glazbi. Prvi, kognitivni koncept, zasniva se na tome da je emocionalni odgovor na neku glazbu rezultat

kognitivnog prepoznavanja znakova u samoj kompoziciji. Drugi se koncept zasniva na eliminiranju kognitivnog procesa te opisuje emocionalni odgovor na neku glazbu kao rezultat osjećanja emocija koje se nalaze u glazbi. Oba pristupa priznaju kulturni i društveni utjecaj na interpretaciju glazbe. Jedino ostaje dvojba je li emocija izražena ili potaknuta glazbenim primjerom. Dillman Carpentier i Potter (2007) u svom eksperimentu potvrđuju da prisutnost bilo koje vrste glazbe, bilo polagane ili brze, povećava pobuđenost u simpatičkom živčanom sustavu³. Za mjerenje razine pobuđenosti glazbom, koristili su se dvama parametrima, reakcijom kožne provodljivosti (*skin conductance response*, SCR) i razinom kožne provodljivosti (*skin conductance level*, SCL). Glazba bržeg tempa pokazala je brojniju aktivaciju simpatičkog živčanog sustava, nego glazba sporijeg tempa, kao što je i bilo predviđeno. U slučaju ubrzavanja tempa, klasična glazba je pokazala veću aktivaciju simpatičkog sustava nego rock glazba, što je suprotno očekivanju. Objašnjenje može biti u samoj prirodi glazbenog žanra, jer je za rock očekivano da bude bržeg tempa, pa sam efekt ubrzavanja tempa ne dobiva mnogo na intenzitetu, dok se za klasičnu glazbu očekuje da je sporijeg tempa pa učinak ubrzanja tempa ostvaruje veći emocionalni naboj. Nadalje, u istraživanju su dodali žanr swing glazbe koji je pokazao veću aktivaciju simpatičkog sustava kada je bio bržeg tempa, za razliku od sporog, dok je klasična glazba pokazala veću aktivaciju kod sporog, za razliku od brzog tempa. Na razinu aktivacije u rock žanru, razlika u tempu nije imala utjecaja.

Škojo (2020) navodi da se boljim poznavanjem glazbenog djela povećao i intenzitet pozitivnih emocija kod slušatelja te da su atonalne strukture u glazbi doprinijele induciranju emocije napetosti, straha i ljutnje, a za pronalazak emocije u atonalnim djelima, ulogu je imala glazbena obrazovanost slušatelja. Iwanaga i sur. (1996 prema Daynes, 2010) su proučavali efekt kratkoročnog ponavljanja na fiziološke reakcije i na subjektivno poimanje smirenosti i napetosti u slučaju slušanja dva glazbena primjera. S ponavljanjem glazbenog djela, broj otkucaja srca kod slušatelja se znatno smanjio, a subjektivno su se procijenili smirenijim. Taj podatak sugerira da se emocionalni odgovor mijenja s opetovanim izlaganjem nekom glazbenom djelu. Također, Iwanaga i sur. (1996 prema Daynes, 2010) navode da se rezultati ne odnose na ponavljanje nekog glazbenog djela u vremenskom okviru nakon određenog broja dana, tjedana

³ Simpatički živčani sustav je dio autonomnog živčanog sustava koji reagira na mentalno ili fizički stresnu situaciju, a uzrokuje pojačanu aktivaciju tjelesnog sustava – povećani otkucaji srca, povećana mišićna snaga, povećana mentalna aktivnost, ispuštanje adrenalina. Također se aktivira u nekim emocionalnim stanjima poput straha ili bijesa. Poznata reakcija simpatičkog živčanog sustava je tzv. priprema za „borbu ili bijeg“ (*fight or flight reaction*) koja omogućuje brzu fiziološku prilagodbu situaciji te daje tijelu učinkovitu spremu na nadolazeću prijetnju. (Guyton i Hall, 2006)

ili mjeseci, s obzirom na to da su u eksperimentu glazbeni primjeri bili reproducirani pet puta za redom. Daynes (2010) navodi slučaj u kojemu su sudionici istraživanja trebali navesti glazbena djela koja izazivaju određenu emociju te se došlo do zaključka da je većina navedenih djela bila tonalna. Mogući razlozi su da atonalna glazba prikazuje emociju na različit način spram tonalne glazbe. Također, Daynes (2010) navodi da upoznatost s glazbom dovodi i do većeg razumijevanja glazbene forme i bolje svjesnosti o detaljima u glazbi, što utječe na emocionalne okidače identificirane od strane sudionika te da tonalna glazba izaziva snažnije emocionalne reakcije u usporedbi s atonalnom glazbom, a učinak je snažniji kod sudionika bez glazbene naobrazbe.

Ferreri i Rodriguez-Fornells (2017) navode učinke glazbe na emocionalne i kognitivne funkcije te otkrivaju povezanost između ugodne glazbe, oslobađanja dopamina i poboljšanja epizodnog pamćenja. Glazba, prema njima, može poslužiti kao jedinstven intrinzični aparat za nagradu putem ispuštanja dopamina i neurotransmitera koji u konačnici poboljšavaju pamćenje. Rezultati istog istraživanja sugeriraju da glazba nema samo ulogu u induciranju emocija, već može poboljšati i kognitivne procese kroz svojstvo neuroplastičnosti⁴. Wang (2023) navodi da glazba može imati učinak na različite kognitivne sposobnosti, a među njima navodi snalaženje u prostoru, poznato kao Mozartov efekt, koji sugerira da slušanje Mozartovih skladbi može privremeno poboljšati prostorno-vremensko snalaženje. Također, Wang (2023) navodi da različiti žanrovi glazbe imaju različite učinke na rješavanje kognitivnih zadataka. Tako, na primjer, smirujuća pozadinska glazba može poboljšati rješavanje aritmetičkih i kategorizacijskih zadataka, dok vokalna glazba može negativno utjecati na rješavanje vizualno-prostornih i verbalnih tipova zadataka. Iz toga proizlazi da izbor glazbenog žanra može biti ključan za optimizaciju kognitivnih sposobnosti.

Ali i Peynircioğlu (2006) ističu da se mnoštvo istraživanja bavilo vezom između glazbenih varijabli poput tempa, dinamike i ritma i procjena emocija u glazbi. Brzi i spori tempo tako tipično karakteriziraju vesele, odnosno tužne emocije. Isto tako, primjećuju povezanost između jednostavnijih melodija koje sadrže nekoliko varijacija uz više repeticija i sretnog i veselog ugođaja te između kompleksnih melodija s mnoštvom varijacija i manjeg broja repeticija uz tužni ili čak ljutiti ugođaj. Uz to, pravilne ritmove povezuju s pozitivnim raspoloženjem dok nepravilne ritmove povezuju s negativnim raspoloženjem te navode kako filmski producenti i marketinški stručnjaci koriste tu glazbenu poveznicu s emocijom, u svrhu

⁴ Neuroplastičnost je sposobnost mozga da mijenja, modificira i adaptira svoju strukturu i funkciju tijekom cijelog života kao odgovor na različita iskustva. (Voss i sur., 2017)

poboljšanja filmske scene, odnosno, boljeg uspjeha u prodaji nekog proizvoda. Nadalje, Ali i Peynircioğlu (2006) navode da su pjesme posebne po tome što sadrže i glazbenu i tekstualnu komponentu koje se, iako se mogu promatrati i zasebno, najčešće integriraju zajedno, a učinak je takav da se simultanim djelovanjem međusobno poboljšavaju. Tako istraživanja (Burt, 1980 prema Ali i Peynircioğlu, 2006) koja se bave utjecajem teksta iz popularnih pjesama na negativno ponašanje i stavove zaključuju da tekst čini razliku. Na primjer, rezultati nekih istraživanja (Anderson i sur., 2003; Arnet, 1991; Hansen i Hansen, 1990; Haris i sur., 1992 prema Ali i Peynircioğlu, 2006) pokazali su pozitivnu korelaciju između povećane izloženosti hard rock i heavy metal glazbi s tekстом te učestalijeg negativnog ponašanja. Međutim, ostala istraživanja (Ballard i Coates, 1995; Maguire i Snipes, 1995; Wanamaker i Reznikoff, 1989 prema Ali i Peynircioğlu, 2006) nisu utvrdila takvu povezanost.

Nadalje, Ali i Peynircioğlu (2006) navode dva istraživanja koja su proučavala efekte melodije s tekстом ili bez teksta te su pružila različite rezultate. Prvo istraživanje (Stratton i Zalanowski, 1994 prema Ali i Peynircioğlu, 2006) govori da tekst pjesme ima snažniji utjecaj na raspoloženje nego sama melodija. U drugom istraživanju (Sosou, 1997 prema Ali i Peynircioğlu, 2006) također je proučavan efekt glazbe s tekстом ili bez teksta. Sudionici su čitali veseo ili tužan tekst pjesme dok su slušali veselu i tužnu glazbu ili nisu slušali glazbu uopće, a iskazivali su svoje raspoloženje i emocije prije ili poslije stimulacije. Sudionici koji su slušali tužnu melodiju ocijenili su svoje raspoloženje tužnim, a sudionici koji su slušali veselu melodiju ocijenili su svoje raspoloženje veselim, neovisno o tomu koji su tekst pjesme čitali. Sudionici koji su čitali tekst pjesme bez glazbe neutralno su procijenili svoje raspoloženje. Zanimljivo je da su sudionici koji su slušali veselu melodiju iskazali snažnije emocije spram onih koji su slušali tužnu melodiju ili nisu uopće slušali glazbu. Tako je Sosou (1997 prema Ali i Peynircioğlu, 2006) došao do zaključka da melodija pjesme ima snažniji utjecaj na raspoloženje nego tekst pjesme. Ali i Peynircioğlu (2006) navode da su u navedenim istraživanjima u obzir uzete samo dvije emocije – veselje i tuga koje, iako jesu najočitije i najlakše ih je prepoznati u glazbi, nisu jedine, već su i emocije ljutnje i mirnoće također prepoznate u glazbi.

Kallinen i Ravaja (2006) se u svom istraživanju bave razlikom između percipirane emocije u glazbi i emocije koju glazba zapravo pobudi u pojedincu. Glazba kao takva ima prepoznatljivi karakter čije se subjektivno emocionalno značenje razlikuje od osobe do osobe. Individualno emocionalno značenje u glazbi nije stabilno i uvjetovano je različitim kontekstima i vremenima, a pod utjecajem je subjektivnih faktora poput glazbenog ukusa, sposobnosti i

osobnosti te socijalnih faktora poput glazbe iz određene kulture. Lazarus i Smith (1998 prema Kallinen i Ravaja, 2006) navode da je razlog različitim emocionalnim odgovorima na neku glazbu taj što su ljudi biološki i mentalno različiti i svatko ima svoje jedinstveno emocionalno iskustvo u doživljavanju emocija u glazbi.

Kallinen i Ravaja (2006) su u svom istraživanju za identificiranje emocionalnog iskustva koristili četverodimenzionalni kružni model koji je prikazivao razinu pozitivnog afekta (od niskog do visokog), negativnog afekta (od niskog do visokog), valencije (od negativne do pozitivne) i pobuđenosti (od niske do visoke). Zaključili su da su percipirane emocije i osjećane emocije često vrlo slične. Prema postavljenoj hipotezi, potvrdili su da su percipirane i osjećane emocije bile slične za veselu glazbu u smislu pozitivne valencije, visoke pobuđenosti, visokog pozitivnog afekta i niskog negativnog afekta. Za glazbu koja izaziva emociju straha, percipirana i osjećana tj. izazvana emocija bile su slične u visokoj pobuđenosti i visokom pozitivnom afektu, dok je tužna glazba izazvala slične podudarnosti u smislu negativne valencije, niske pobuđenosti, niskog pozitivnog afekta i niskog negativnog afekta (Kallinen i Ravaja, 2006).

Unatoč približnim procjenama, postoje i razlike između percipiranih i osjećanih emocija. Na primjer, razina osjećanih emocija bila je viša nego percipirana kod glazbe povezane s pozitivnom valencijom, a niža kod poveznice s pobuđenosti, pozitivnim afektom i negativnim afektom (Kallinen i Ravaja, 2006). Zanimljivo je to da je negativna, tj. zastrašujuća ili tužna glazba kod sudionika izazvala više pozitivne valencije nego što je percipirano, jednako kao što je izazvala niži negativni afekt nego što je percipiran kod strašne glazbe. Isto tako, primijetili su da je zastrašujuća glazba izazvala višu razinu pozitivnog afekta, nego negativnog te da je tužna glazba izazvala najviše razine ugodnog, ali neaktiviranog afekta, tj. nisku razinu negativnog afekta. Najveću razliku između percipirane emocije i izazvane, tj. osjećane emocije imala je, dakle, zastrašujuća glazba koja je percipirana kao negativna i za koju se smatralo da će postići visoku aktivaciju negativnog afekta, ali je u suprotnosti izazvala pozitivne emocije bez aktivacije negativnog afekta. Takvi rezultati dijelom potvrđuju još jednu hipotezu navedenu u istraživanju koja sugerira da glazba može izazvati suprotnu emociju od percipirane. Način na koji se može objasniti to da efekt zastrašujuće glazbe pobuđuje pozitivne emocije jest činjenica da zastrašujuća glazba može izazvati uzbuđenje onome tko ju sluša na siguran i kontroliran način, slično kao u filmskim trilerima. Autori također napominju da bi rezultati istraživanja možda bili drugačiji u nekim prirodnijim uvjetima u kojima se sluša glazba, poput koncerta ili vlastitog doma, s obzirom na to da je istraživanje provedeno u laboratorijskim uvjetima gdje je umanjen subjektivni doživljaj glazbe te postoji mogućnost da su sudionici inhibirali svoje

pozitivne ili negativne reakcije na glazbu. Kao još jedan razlog za mogućnost različitih rezultata navode samu činjenicu da sudionici nisu bili naročito upoznati s klasičnom glazbom koja je bila sastavnica istraživanja.

Glazba prema navedenom ima nedvojbenu sposobnost pobuđivanja raznih emocija, od onih jednostavnih poput sreće i tuge, pa sve do onih kompleksnijih poput divljenja, nostalgije ili tjeskobe. Emocije koje će pobuditi ovise o pojedincu koji je sluša s obzirom na ukupnost prijašnjih emocionalnih i glazbenih iskustava, a ponekad će glazba, suprotno očekivanju, pobuditi emociju s drugog kraja spektra. Način na koji se emocija odražava u nastavi glazbe, početnom tlu u stvaranju te umjetnosti, opisat će se u nastavku.

2.3. Emocije u nastavi

Miljković i Rijavec (2009) naglašavaju važnost pozitivnih emocija u obrazovanju, ističući da takve emocije olakšavaju socijalne interakcije i kognitivne procese. Uvođenje pozitivnih emocija u nastavni proces povećava pažnju učenika omogućujući im bolji pregled situacije i povećavajući broj poticaja za djelovanje. Pozitivne emocije također poboljšavaju sposobnost memoriranja i olakšavaju kreativno, fleksibilno i otvoreno razmišljanje. Učitelji koji u nastavi potiču pozitivne emocije mogu očekivati konstruktivnije i fleksibilnije reakcije učenika na informacije, što može rezultirati boljim uspjehom i općim zadovoljstvom u školskom okruženju. Stvaranje pozitivne atmosfere u učionici može povećati kognitivne sposobnosti učenika, njihovu sposobnost rješavanja problema i dugoročnu pohranu naučenih nastavnih sadržaja. Suzić (2008) navodi da je za učinkovit nastavni sat potrebna optimalizacija odnosa između emocija, znanja, interakcije i individualnog rada jer, ako se naglasak stavi na emocije, postoji opasnost da se znanje zanemari, a nastava pretvori u čistu zabavu. Ključan moderator takve nastave jest nastavnik čija je emocionalna potpora, uz pedagošku stručnost i metodičnost, važan poticaj za uključivanje učenika u obveze na satu i ulaganje napora i truda u nastavu koju pohađaju. Nadalje, rezultati istraživanja Fry i Coe (1980 prema Suzić, 2008) su potvrdili pozitivnu korelaciju između visokog stupnja emocionalne potpore i želje učenika za samousavršavanjem, kao i činjenicu da mozak dulje zadržava sadržaje koje prima uz ugodne emocije što pogoduje cjelokupnom nastavnom procesu i životnom učenju.

Mijatović (2017) navodi da su emocije neizostavan dio razredne nastave, a atmosfera koju proizvode naziva se emocionalnom klimom. Ona se definira kao ozračje koje se javlja u odgojno-obrazovnom procesu, a kao rezultat omogućuje da se učenici osjećaju više ili manje ugodno ili neugodno. Emocije u nastavi navodi kao posljedicu učenikove težnje za što boljim uspjehom u školovanju, ali i želje da mu nastavni proces bude ugodan i radostan. Bognar i Dubovicki (2012) navode da emocije u obrazovanju možemo promatrati na više načina. Jedan od njih je da su emocije popratna pojava učenja i različitih aktivnosti koje učenje nosi sa sobom. Neke od emocija mogu ometati proces učenja u većoj ili manjoj mjeri, primjerice strah, dok ugodne emocije poput radoznalosti, oduševljenja i radosti čine proces učenja uspješnijim. Neugodne i teške emocije su dio svakodnevice te se težnja za njihovim potpunim izbacivanjem u nastavi ne može ostvariti, a one se naročito javljaju prilikom ocjenjivanja. S obzirom na posebno mjesto koje emocije imaju u njemu, odgoj se može smatrati velikim dijelom emocionalnim odnosom. Umjetnički odgoj i obrazovanje su posebni u proživljavanju emocija jer je sama umjetnost način emocionalne komunikacije te u susretu s umjetnošću postaje transparentnija naša afektivna priroda. Budući da je o emocionalnim doživljajima teško raspravljati na racionalan način, na nastavi ih je lakše izraziti pokretom, glumom, mimikom, slikanjem, glazbom pričom ili poezijom (Bognar i Dubovicki, 2018).

2.4. Nastava glazbe i emocije

Senjan (2017: 31) navodi da je nastava glazbe „sastavni dio općeobrazovnih programa s ciljem razvoja i oblikovanja kulturnog identiteta koji pridonosi kvaliteti osobnog i društvenog življenja“. Kao cilj nastave glazbe navodi estetski odgoj koji proizlazi iz raznih aspekata poput upoznavanja, razumijevanja, kritičkog vrednovanja i prihvaćanja estetski vrijedne glazbe te stjecanja općih povijesnih znanja o glazbenoj umjetnosti. Nadalje, Senjan (2017) navodi da je glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj obvezatno u osnovnim i općeobrazovnim srednjim školama, a prisutno je i u pojedinim strukovnim programima. Za usmjereno glazbeno obrazovanje navodi da je moguće u osnovnoj i srednjoj školi te na visokoobrazovnim institucijama.

Jagodić (2019) navodi da se slušanje glazbe u procesu nastave po prvi put spominje 1950. godine u nastavnom programu, no jedino u obliku preporuke. Nastavni program iz 1972. godine daje naputke za ilustraciju pojedinih instrumenata, glazbenih oblika i popisa djela za slušanje u nastavi. U nastavnom programu iz 1984. pojavljuje se znatno veći broj glazbenih

primjera za slušanje nego što je bilo u dotadašnjoj programnoj praksi koja, uključujući i program iz 1984. godine, nije u prvi plan stavljala nastavnu aktivnost slušanja glazbe. Slušanje glazbe se kao središnja aktivnost u nastavi i podučavanju glazbe navodi 2006. godine u otvorenom modelu nastave Glazbene kulture, a kao bitna napomena navodi se pomno biranje skladbe koja će se slušati na nastavi te naglasak na tomu da mora biti prikladna i korelirati s ograničenom pažnjom koja se javlja kod djece u školskoj dobi. Mijatović (2017) navodi da je glazbena aktivnost slušanja glazbe uvelike usmjerena estetskom odgoju učenika, pa samim time zahtijeva uzornu glazbenu interpretaciju koja podrazumijeva zainteresirano i motivirano slušanje koje se ostvaruje uz dobru i pažljivu metodičku prezentaciju. Mijatović (2017) upućuje na aktivan i neaktivan pristup slušanju glazbe te kako pri prvotnom, aktivnom slušanju, dolazi do uočavanja izražajne komponente skladbe.

Krolo (2021) navodi da tijekom slušanja glazbe djeca otkrivaju potpuno novi svijet jer glazbeni tonovi i melodije u njima bude maštu, fantazije i emocije koje ih potiču na ponovno slušanje glazbe. Govori i kako vedra pjesma potiče djecu na aktivnost i stvara radosno okruženje te kako nježne i tihe pjesmice stvaraju ugodnu i toplu atmosferu. Iz vlastitog iskustva autorica navodi pozitivan utjecaj glazbe na emocije prisjećajući se odgajateljice iz vrtića koja je reproducirala Vivaldijevu skladbu *Proljeće* prilikom skupljanja igračaka nakon igranja te govori da joj je to iskustvo ostalo u pozitivnom sjećanju. Škojo (2021, 107) navodi da „emocionalni doživljaj učenika na slušano djelo ima značajan utjecaj na motivaciju učenika i razvijanje interesa za glazbeno djelo“. Isto tako, navodi dominantnu povezanost elemenata glazbene izražajnosti na doživljene emocije (Juslin i Sloboda, 2001 prema Škojo, 2021). Lonsdale (2019) navodi da su emocionalno inteligentni individualci pokazali sklonost prema slušanju glazbe kako bi potaknuli uspomene i manipulirali svojom razinom pobuđenosti.

Nevistić (2022) tvrdi da je glazba jedna od brojnih umjetnosti koja je u stanju razviti visoku umjetničku i kulturnu naobrazbu učenika, a cjelokupan učinak koji glazba odašilje na učenika je iznimno širok. Istraživanja (Campayo-Muñoz i Cabedo-Mas, 2017, Bežen, Jurkić Sviben i Budinski, 2013 prema Nevistić, 2022) potvrđuju kako glazbene aktivnosti zaista utječu na emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj učenika, a među glazbene aktivnosti koje su u tom smislu pogodne nabrajaju se sviranje, pjevanje, slušanje i glazbene igre. Nevistić (2022) objašnjava kako glazbene aktivnosti poput sviranja, pjevanja i izvođenja glazbenih igara imaju utjecaj na ostvarenje poticaja pozitivnih emocija radosti i znatiželje te povrh svega na razvoj boljih socijalnih vještina. Glazba kao takva može postati poticaj ili odabrano učenikovo sredstvo izražavanja i bolje komunikacije s okolinom, a može doprinijeti i osjećaju

samopouzdanja, postignuća i osjećaju pripadanja životnom okruženju. Prema *Kurikulumu za Glazbenu kulturu/Glazbenu umjetnost*, aktivnost slušanja glazbe (MZO, 2019) pripada A domeni, a ishod slušanja je stjecanje znanja o glazbeno-izražajnim sastavnicama i doživljavanje, upoznavanje, razumijevanje i vrednovanje glazbe. Pomoću slušanja i upoznavanja glazbe učenici stječu mogućnosti za estetski odgoj i razvoj glazbenog ukusa. U *Kurikulumu* (MZO, 2019) se ističe povezanost Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti s drugim predmetima i međupredmetnim temama među kojima se spominje osobni i socijalni razvoj koji potiče samovrednovanje i vrednovanje drugih, uzajamnu komunikaciju, dijeljenje odgovornosti, prihvaćanje različitosti i sl. Slušanje u nastavi može biti zanimljiva glazbena aktivnost u primarnom obrazovanju jer potencijalno nudi raznolike vrste zadataka koje bi učenici izvršavali. Tu se navodi prepoznavanje instrumenta i pjevačkih glasova koji izvode skladbu, tempa, dinamike, ugođaja, itd. Nevistić (2022) navodi da treba pripaziti na odabir skladbi koje učenici slušaju s obzirom na individualnu emocionalnu reakciju na glazbu.

Škojo (2021) navodi da je zadatak glazbenog pedagoga pri aktivnosti slušanja da prvotni emocionalni doživljaj kod učenika bude doveden do glazbeno-estetskog iskustva u čemu nastavnik ima ulogu posrednika između glazbe i učenika. Kao prvi korak navodi odabir lijepe i atraktivne glazbe koja će pružiti kvalitetne estetske vrijednosti, a aktivnosti slušanja potrebno je pristupiti predradnjama poput zadavanja zadataka. Škojo (2021, 94) u nastavku iznosi: „Sažeto iskazano, prvotne afektivne reakcije učenika na glazbeno djelo višekratnim slušanjem i upoznavanjem glazbenoga djela te evaluacijskim procesima procjene ljepote i kvalitete djela dovest će do glazbeno-estetskoga doživljaja i oblikovanja glazbene preferencije, kao ciljne kategorije pedagoški usmjerenoga aktivnoga slušanja glazbe. Estetski doživljaj djela, kao konačni dio procesa slušanja, osim prosudbe i uvažavanja glazbenoga djela te utvrđivanja pojedinoga stupnja glazbene preferencije, u konačnici će ponovno rezultirati doživljenim emocijama kod učenika“. Autorica dalje navodi istraživanja koja su pokazala da se u slučaju slušanja glazbenih djela, koja otprije učenicima nisu bila poznata, već nakon prvog slušanja uspostavlja emocionalna shema koja se prenosi u dugoročnu memoriju te da se pri ponovnom slušanju istog djela ista shema ponovno aktivira uz dodavanje nanovo uočenih podataka o djelu (Deliége 2007 prema Škojo 2021). Vidulin, Plavšić i Žauhar (2019) navode da glazba slušatelju/slušateljici prenosi i pobuđuje osnovne emocije sreće, tuge i ljutnje, a poveznica između doživljenih emocija i različitih glazbenih stilova i žanrova upućuje na dominaciju između elementa tempa i ritma u predstavljenom djelu te induciranja pojedine emocije kod slušatelja. Osim utjecaja melodijsko-ritamske i strukturne građe odabranih glazbenih djela na

doživljavanje emocija kod učenika, pojavljuje se i utjecaj izvanglazbene konotacije i kontekstualnosti u smislu da je približavanjem konteksta kroz uvodnu priču ili slične neglazbene aktivnosti moguće neke od glazbenih elemenata naglasiti ili reducirati (Vidulin, Plavšić i Žauhar, 2019).

Šimičić (2017) ističe da glazba ima utjecaj na razvoj svjesnosti o drugim ljudima i razvoj društvenih vještina. Korisnost satova glazbe učenici primjećuju po slušanju glazbe i razvoju glazbenih vještina, ali i radi čiste zabave i terapijske prirode glazbe jer im glazba pomaže u razvoju samouvjerenosti, pristupanju javnim nastupima, uspjehu u skupnim radovima i izražavanju. Krolo (2021) navodi da umjetnički odgoj i obrazovanje snažnije utječu na kognitivni razvoj ako im je dijete izloženo od ranije dobi, a učenje sviranja nekog instrumenta pomaže djetetu da razvije motoriku, koncentraciju, upornost, pamćenje, sposobnost slušanja te stvara nove i unaprjeđuje postojeće vještine. Mala djeca će pokazati bolju motoričku koordinaciju i vokalizaciju tonova i ritma ako su bila izložena glazbenim stimulansima, a kombinacija glazbe i pokreta pozitivno će utjecati na razvoj osjećaja za fluidnost, sklad i ljepotu pokreta (Krolo, 2021). Važan zadatak odgajatelja je razvoj djetetovog interesa za glazbu i poticanje na sudjelovanje u glazbenim aktivnostima poput sviranja, pjevanja i slušanja glazbe. Bitan je i razvoj dobrog glazbenog ukusa koji se može ostvariti kroz slušanje vrijednog i kvalitetnog repertoara, a uz aktivno, ne treba zanemariti ni pasivno slušanje koje se odvija dok djeca rade druge aktivnosti te i u tom slučaju treba pomno odabrati glazbu koja će svirati. Važan element u procesu slušanja glazbe i emocionalnom odgoju je verbalno izricanje osobnih doživljaja glazbe. Krolo (2021) navodi da su brojalice učinkovito sredstvo u ostvarivanju pozitivnih emocija u nastavi jer većina brojlica izaziva oduševljenje, veselje i radost te stvaraju osjećaj i smisao za glazbu. Miljković i Rijavec (2009) navode da pozitivne emocije potiču određenu aktivnost što se očituje i u nastavi glazbe, a služe izgradnji osobina koje bi mogle koristiti učenicima u budućnosti.

Jagodić (2019) navodi da je glazba jedan od sastavnih elemenata u estetskom odgoju djeteta i da glazba potiče i stvara smisao za ono što je lijepo u umjetnosti i sudjeluje u stvaranju kreativne komponente u učenika, a kao najvažniji dio slušanja glazbe smatra uživanje u glazbi i razvijanje pozitivnih emocija. Uz slušanje, pjevanje i sviranje, smatra se da su bitne sastavnice glazbenih aktivnosti razmišljanje i maštanje, što u cjelokupnom dojmu stvara ozračje u kojemu djeca, odnosno učenici, uživaju te razvijaju glazbeni sluh i osjećaj za ritam, melodiju i metar. Jagodić (2019) u svom istraživanju spominje da su učenici većinu glazbenih aktivnosti u nastavi ocijenili pozitivnim emocijama te kako su se tijekom pjevanja osjećali lijepo i sretno te

uzbuđeno kada bi se našli pred novim izazovom. Navodi pak, da je nekolicina učenika iskazala neke glazbene aktivnosti negativnim emocijama zbog dosadnih pjesama ili uplašenosti zbog nedostatka samopouzdanja te straha od loših ocjena. Cerovečki (2018) razlikuje aktivno i pasivno slušanje glazbe u nastavi od kojih aktivno zahtijeva koncentraciju slušatelja, usmjerenu pažnju i kritičko vrednovanje, dok pasivno slušanje određuje glazbu kao opću pojavu i kao dio nekog ambijenta. Također navodi i podjelu slušanja glazbe na osjetilno, senzomotoričko, emocionalno, estetsko i imaginativno prema drugima autorima (Rojko, 2012 prema Cerovečki, 2018) pri čemu se emocionalno slušanje ističe po tome što stvara emocionalne izmjene stanja od napetosti do opuštanja i sl. Cerovečki (2018) smatra da se slušanje u nastavi glazbe ne treba svoditi na puko imenovanje izvođača, tempa, dinamike i karaktera jer taj način ne dočarava glazbu u potpunosti u umjetničkom smislu te naglašava da bi bilo korisno osvrnuti se na emocionalni aspekt slušanja umjetničke glazbe kako bi se otkrila nova, potpunija dimenzija umjetnosti. U nastavku, Cerovečki (2018) navodi emocionalni pristup slušanju glazbe u kojemu učitelj ima ulogu približiti emocionalni aspekt i doživljaj glazbe učenicima kroz svoje stajalište, viđenje i emocije jer glazba sama za sebe, kroz svoju estetsku vrijednost, nije dovoljna bez tog značenjskog tumačenja i poznavanja strukture.

Vidulin i Radica (2017) navode da slušanjem glazbe učenik opaža i razumije neko djelo preko kognitivnih sposobnosti, na temelju onoga što zna i što je prethodno iskusio, ali ističu da je pažnju moguće privući i određenom specifičnošću glazbe i njenom emocionalnom punoćom. Osim spoznajne dimenzije, slušanje glazbe može se smatrati i vrstom emocionalnog odgoja koji je povezan s emocionalnom inteligencijom djeteta. Emocionalna inteligencija se iskazuje jasnim raspoznavanjem vlastitih osjećaja i njezin temelj je razvijena svijest o trenutnim vlastitim osjećajima. Spoznajni i emocionalni razvoj učenika su povezani tako da svaki emocionalni doživljaj ima spoznajne elemente, a svaki spoznajni element sadrži neke afektivne osobine. Vidulin i Radica (2017) navode četiri razine emocionalnog doživljaja skladbe prilikom slušanja u nastavi Glazbene kulture:

- „Prvu razinu obilježava glazba koja najlakše i najbrže nalazi put do slušatelja, tj. ona koja utječe na gibanje tijela, glazba naglašene ritmičnosti, glazba koja utječe prije svega na senzomotorički doživljaj“ (Vidulin i Radica, 2017, 67). Takva glazba je plesnog karaktera i naglašene ritmičnosti.
- „Drugoj razini glazbene prijemčivosti ili doživljaja pripada glazba koja nešto nedvosmisleno ili gotovo nedvosmisleno prikazuje, odnosno glazba koja, rekli bismo, ima izrazit slikovni potencijal pa donekle predstavlja i korak prema programnoj glazbi. Radi se

o potrebi da se učenicima općenito prenese (početna) spoznaja da umjetnička glazba nešto govori i da nije tek ugoda u pozadini“ (Vidulin i Radica, 2017, 67. Zadatak učitelja je prenijeti skladateljevu poruku i predstaviti priču kako bi im bila prepoznatljiva.

- „Na trećoj razini predstavljaju se skladbe koje imaju konkretne naslove, međutim predstavljaju udaljeniji prikaz konkretne slike i više su usmjerene na osjećaj, raspoloženje, jednu emociju koja se tijekom skladbe (uglavnom) ne mijenja“ (Vidulin i Radica, 2017, 67). Ova je razina namijenjena zrelijim učenicima koji su svjesni emocija te ih mogu izraziti i opisati.
- „Na četvrtoj razini radi se, načelno, o skladbama apstraktnog naziva, iako nije isključeno da se one pojave i ranije: koncerti, simfonije, sonate, gudački kvarteti i sl. Zadatak je slušanja glazbe u ovoj fazi započeti prepoznavati glazbeni volumen, glazbu u (zamišljenom) prostoru, (pokretačku) energiju, usredotočiti učenike na rast i opadanje volumena, naviknuti ih na izraze kao što su: gradacija, degradacija, napetost, opuštanje, neutralizacija, rastakanje i sl., te sve pokušati i vizualno ocrtati na liniji koja predočuje vremenski protok. Riječ je o skladbama koje iznose cijelu dramu različitih osjećaja“ (Vidulin i Radica, 2017, 67). Ova razina je najzahtjevnija te iziskuje učenikov angažman u sferama samostalnog slušanja i prepoznavanja više tematskih cjelina, a dodatno zahtijeva dosljednu koncentraciju tijekom cijele skladbe i prepoznavanje raznih emocionalnih stanja.

Petričević (2020) navodi afektivni i emocionalni oblik slušanja u nastavi glazbe koji utječu na emocije te objedinjuju maštu i emocionalni odgovor, a uz to daju jedinstvenost u glazbenom doživljaju i daju doprinos u oblikovanju budućih ljubitelja umjetničke glazbe. Budući da ne zahtijeva određena glazbena znanja, poput analitičkog slušanja, za emocionalno slušanje nije nužan glazbeni talent i glazbeno obrazovanje. Nadalje, ističe da bi emocije trebale biti prisutne u nastavi jer se pomoću njih stvara i odgaja djecu koja će u konačnici odrasti u ljude koji će moći jasno iskazati svoje emocije i stavove. Da bi emocionalan doživljaj bio kvalitetan, glazbeno obrazovanje nije preduvjet, ali ono ga uvelike može pospješiti. Na temelju istraživanja Petričević (2020) navodi da će kod slušanja glazbe na nastavi, poznatiji primjeri pobuditi više emocija, a atonalne skladbe će pokazati veću raznolikost u izazvanim emocijama spram tonalnih skladbi koje izazivaju ujednačenije emocije. Emocije smatra dodatnim motivatorom za upoznavanje glazbe na nastavi i navodi da njihov utjecaj može potaknuti učenike na sudjelovanje u izvannastavnim glazbenim aktivnostima i slušanje koncerata.

Slušanje u nastavi glazbe može utjecati na atmosferu u učionici te se pomnim odabirom glazbe koja će se slušati može regulirati razredno ozračje i emocionalna klima razreda. Uloga

učitelja jest prenijeti doživljaj glazbe učenicima kako bi obogatili emocionalne sposobnosti i spoznali novu dimenziju glazbe u emocionalnom smislu. Odnos glazbe i glazbenog odgoja i obrazovanja na emocije pojedinca bit će tema sljedećeg poglavlja.

2.5. Utjecaj glazbenog obrazovanja na emocije

„Glazba se može shvaćati kao oblik socijalnoga ponašanja jer ona stvara okruženje koje omogućuje iskustvo osjećaja koji se podudaraju s osjećajima drugih. Nadalje, bavljenje glazbom proces je koji zahtijeva da pojedinac bude osjetljiv na unutarnja stanja drugih i glazba se može shvaćati kao proces manifestacije dijeljene intencionalnosti“ (Cross, Laurence i Rabinowich, 2012 prema Nikolić, 2022, 135). „Aktivno sudjelovanje u muziciranju pomaže u stvaranju mogućega usklađivanja vlastitih emocionalnih stanja sa stanjima drugih te može stvoriti osjećaj empatične zajednice“ (Cross, Laurence i Rabinowich, 2012 prema Nikolić, 2022, 135). Sulemann i sur. (2019 prema Nevistić, 2022, 17) navode kako se „emocionalna inteligencija smatra polazišnom točkom razvoja društvenih te emocionalnih vještina te postojanost značajne povezanosti glazbe i emocija“. Nadalje, navodi da glazba uz plesni pokret ili igre s pokretima u parovima ili skupinama potiče pozitivne emocije među učenicima, stvara pozitivno razredno ozračje i međusobnu povezanost među učenicima u skupini te u budućim socijalnim odnosima.

Novak (2019) navodi da djeca od najranije dobi „pokazuju zanimanje za glazbu“ te da se ona „ne odnosi samo na tjelesno iskustvo ugone, već i emocionalno“ (Novak, 2019, 9). Novak (2019) spominje i kako glazba ima ključnu ulogu u razvoju čovjeka jer se glazbom iskazuju osjećaji, misli, ponašanje, znanje, vjerovanje i oblik meditacije. Vidulin, Plavšić i Žauhar (2019) navode da izloženost glazbi i iskustvo slušanja glazbe u svakodnevnim situacijama u djeci oblikuje sposobnost percipiranja i doživljavanja emocija. Također, navode da odrastanjem i izlaganjem glazbi djeca istovremeno postaju sve osjetljivija na emocionalne konotacije specifične za pojedinu kulturu (Dalla Bella i sur., 2001 prema Vidulin i sur., 2019). Objašnjavaju i mehanizme uključene u emocionalni doživljaj glazbe te ovisnost tog mehanizma o karakteristikama glazbenog djela poput izražajnosti, neočekivanosti harmonijskog tijeka, dinamičkih promjena i tempa (Juslin, 2013; Juslin i Västfjäll, 2008; Juslin i sur., 2010 prema Vidulin i sur., 2019).

Ellys (2005 prema Destiana, 2017) navodi da je glazba univerzalan jezik bez potrebe za prevođenjem te da je djetinjstvo vrijeme razvoja svih temelja odrastanja, a među njima i osjećaja i misli koji se mogu izraziti pomoću glazbe. Goleman (2004 prema Destiana, 2017) govori da je glazba emocionalan jezik jer se koristi za izražavanje određenih osjećaja poput sreće, radosti, uzbuđenosti i fascinacije. Ortiz (2002 prema Destiana, 2017) glazbu opisuje kao zdrav i siguran stimulans te kao neke od razloga navodi prirodnost i optimističnost glazbe. Golemanova (1995 prema Kaschub, 2002) teorija o emocionalnoj inteligenciji daje joj značajan naglasak te je opisuje možda kao najvažniju inteligenciju. Navodi da uspjeh proizlazi iz svjesnosti vlastitih emocija te svjesnosti tuđih emocija koje zajedno vode do produktivnih rezultata. Nadalje, Kaschub (2002) navodi kako bi se Golemanova teorija mogla primijeniti i u glazbenom obrazovanju u nekim određenim situacijama i kontekstima. Kaschub (2002) govori kako dvorana za vježbanje, glazbena učionica i dvorana za koncerte predstavljaju nekoliko interaktivnih socijalnih prilika u kojima se može očitovati emocionalna inteligencija. Primjerice, u vježbanju glazbenog djela dirigent može dati upute članovima orkestra, ali u tom slučaju nema naznaka prave interakcije, jer se interakcija svodi na jednostranu komunikaciju. Prava interakcija podrazumijevala bi obostranu komunikaciju, kako između članova i dirigenta, tako i među članovima orkestra međusobno. Kaschub (2002) zaključuje ipak, da učitelji glazbe ne bi trebali žuriti u provođenju Golemanove ideje jer postoji šansa da se ideja ne upotrijebi na pravi način, ali isto tako vjeruje da su Golemanove ideje dobar temelj za praksu koja stavlja naglasak na osjećaj. Kaschub (2002) vjeruje da će glazbeno obrazovanje omogućiti neke nove metode koje će potaknuti učenike na to da budu svjesni kako se osjećaju dok izvode, stvaraju ili slušaju glazbu.

Različiti autori su u svojim istraživanjima (Dillman Carpentier i Potter, 2007, Krumhansl, 1997, Nyklicek i sur., 1997 prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2012) potvrdili pretpostavku da glazba utječe na rad autonomnog živčanog sustava te samim time empirijski doprinose pretpostavci o induciranju emocija slušatelja glazbe. U metaanalizi eksperimenata kojima je cilj bio istraživanje utjecaja glazbe na fiziološke indikatore aktivacije (Pelletier, 2004 prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2012) došlo se do zaključka da opuštajuća glazba djeluje na smanjenje pobuđenosti i aktivacije, ali varirajući faktor u tom efektu bili su dob, glazbene preferencije, stresori i ranija glazbena iskustva sudionika.

Küpana (2015) spominje pojam *socijalnog emocionalnog učenja* koji podrazumijeva emocionalnu inteligenciju, socijalnu inteligenciju i socijalno-emocionalne kompetencije. Küpana (2015) navodi da glazba razvija kognitivne, psihomotoričke, lingvističke, socijalne,

emocionalne, komunikacijske vještine, vještinu svjesnosti, estetske aspekte i kreativnost djeteta. Glazba utječe i na socijalno i emocionalno sazrijevanje osobe, omogućuje joj samokontrolu i sposobnost vlastitog izražavanja, a satovi učenja glazbe smatraju se idealnim uvjetom za razvoj socijalnog emocionalnog učenja zbog komplementarne prirode tih dviju komponenti. Sastavnice koje Kūpana (2015) navodi kao sinergiju glazbenog obrazovanja i socijalnog emocionalnog učenja su:

- Senzorni stimulativni učinak koji glazba pruža. Prethodno snimljena glazba može se reproducirati i o njenim emocionalnim značajkama se može diskutirati te se kroz tu aktivnost razvijaju vještine izražavanja emocija i rasprave o emocijama.
- Estetsko iskustvo glazbe može se smatrati vezom između pojava poput percepcije, čula, zamišljanja i znanja te razumijevanja i osjećanja. Takva povezanost učeniku pruža mogućnost istraživanja unutarnjeg svijeta, uspostave povezanosti s umjetničkim djelima te razvijanje pogleda prema sebi i prema svijetu.
- Opuštajuće i svojstvo zamišljanja glazbe, kao i spora i opuštajuća glazba, mogu smanjiti napetost slušatelja i pružiti mu kontrolu nad vlastitim emocijama.
- Stvaranje glazbe kao način samoizražavanja koji se odnosi i na terapijski učinak opuštanja unutarnjih tenzija.
- Grupno iskustvo stvaranja ili izvođenja glazbe koje ojačava povezanost kolektiva i vezu između glazbenika.

Istraživanje Zapate i Hargreavesa (2018 prema Nikolić, 2022) pokazalo je pozitivan utjecaj nastave glazbe na samopoštovanje djece, posebice na kognitivnu komponentu. Istraživanje Rickarda i sur. (2013 prema Nikolić, 2022) provedeno u trajanju od dvije godine, u kojemu su sudjelovala djeca od 6 i 8 godina, bavilo se pitanjem hoće li intenzivnije glazbeno obrazovanje poboljšati dječje samopoštovanje i socijalne vještine. Skupina u kojoj su bila mlađa djeca sudjelovala je u glazbenoj nastavi prema Kodályjevoj metodi tri puta tjedno po 30 minuta, a djeca od 8 godina su sudjelovala u skupnom muziciranju gudačkih instrumenata jednom tjedno po jedan sat, dok se u kontrolnim razredima provodio uobičajen glazbeni kurikulum. Rezultati istraživanja su pokazali da je intenzivnija nastava glazbe doprinijela samopoštovanju učenika, dok je kod kontrolne grupe primijećen pad samopoštovanja. Cuadrado (2019 prema Nikolić, 2022) u svom istraživanju otkriva efekt povećane učinkovitosti kod djece koja su sudjelovala u glazbenim projektima. Degé i Schwarzer (2019 prema Nikolić, 2022) proučavali su učinak dodavanja dva sata nastave glazbe tjedno te došli do rezultata da je pojačani glazbeni

kurikulum doveo do povećanog akademskog samopoimanja kod djece. Hyun-Sil Kim i Hun-Soo Kim (2017 prema Nikolić, 2022) proveli su istraživanje koje se bavilo učinkom sviranja glazbenog instrumenta na emocionalnu inteligenciju, anksioznost i agresiju djece školskog uzrasta od 7 do 12 godina starosti i utvrdili su da je program sviranja instrumenta rezultirao poboljšanjem sposobnosti opažanja emocija te smanjenjem psihičke i verbalne agresivnosti, ali bez utvrđenog statističkog značaja na razine ukupne emocionalne inteligencije, anksioznosti ili agresije. Aleman i sur. (2017 prema Nikolić, 2022) prikazuju slične dobrobiti u svom istraživanju koje je pokazalo bolju samokontrolu i smanjenje problema u ponašanju sudionika u glazbenom programu. S druge strane, Rose, Bartoli i Heaton (2017 prema Nikolić, 2022) u svom istraživanju nisu utvrdili razliku u socijalno-emocionalnom ponašanju djece koja se nalazila u glazbenoj grupi spram djece iz kontrolne grupe. Isto tako, Ilari, Fesjian i Habibi (2018 prema Nikolić, 2022) u svom istraživanju nisu zamijetili razliku u prosocijalnosti između djece koja su sudjelovala u glazbenim aktivnostima i ostale djece, premda je nakon tri godine uočena korelacija kod djece koja su sudjelovala u glazbenim aktivnostima i dijeljenja dobara s drugom djecom. Nikolić (2022) navodi da su uz sve navedene dobrobiti uočeni i utjecaji na povećanje empatije i pozitivnije doživljavanje socijalnih aspekata školovanja.

Liu (2015) navodi da je emocionalno iskustvo početna točka ljudske mentalne aktivnosti te da emocije zauzimaju ključno mjesto u psihološko-kulturnoj strukturi. Glazba se može koristiti za poboljšanje raspoloženja djece, kultiviranje osjećaja i navođenja djece prema kreativnom razvoju. Glazbeno obrazovanje igra važnu ulogu u razvoju djeteta jer izražava najdelikatniju mentalnu aktivnost i emocionalnu likvidnost kroz melodiju, ritam i harmoniju. Glazba ne pomaže samo u utvrđivanju vlastitih emocija, već pomaže i u utvrđivanju i komuniciranju s emocijama drugih ljudi. Uspješno glazbeno obrazovanje može izazvati emocionalnu povezanost s glazbom, što znači da se raspoloženje i emocije djeteta mogu istrenirati. Djeca se glazbenim obrazovanjem mogu upoznati s izražavanjem različitih emocija slušanjem različitog sadržaja i stilova u glazbi, čime se obogaćuje njihov emocionalni svijet (Liu, 2015). Nadalje, ističe da bi se glazbeno obrazovanje djece trebalo temeljiti isključivo na estetskim odlikama jer kada djeca iskuse ljepotu u glazbenom obrazovanju, potiče se njihov pozitivni emocionalni razvoj te se oblikuje njihova cjelovita osobnost i emocionalna stabilnost.

Yinan i Serrano (2024) navode da utjecaj glazbe na mentalni razvoj djeteta nadilazi samo uživanje u glazbi te doprinosi kognitivnim, emocionalnim i socijalnim aspektima života, čime se omogućava širok spektar mentalnih mogućnosti. Glazba služi kao moćno sredstvo u izražavanju emocija, a djeci nudi mogućnost otkrivanja velikog raspona emocija. Kroz doticaj

s glazbom, djeca uče identificirati i razumjeti različite emocije kroz melodiju, tekst i tempo te takva izloženost glazbi odgaja emocionalnu inteligenciju i pomaže djeci da nauče učinkovito izražavati svoje osjećaje (Yinan i Serrano, 2024). Istraživanja pokazuju pozitivnu korelaciju između sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i poboljšanih kognitivnih sposobnosti, boljeg svladavanja jezika i uspješnijeg emocionalnog razvoja. Glazba pospješuje socijalne interakcije i dobro psihološko stanje kroz sudjelovanje u skupnom muziciranju, poput pjevanja u zboru i sviranja u sastavu te razvija timsku organizaciju, suradnju i osjećaj pripadnosti. Isto tako, glazba ima umirujući učinak i smanjuje stres i anksioznost, što doprinosi cjelokupnom pozitivnom psihološkom stanju. Dobro smišljena integracija glazbe u fazu ranog djetinjstva može stvoriti bogate i stimulativne temelje za djetetov holistički rast i razvoj. (Yinan i Serrano, 2024).

Wang i sur. (2022) navode da sviranje instrumenta pripomaže osjećanju postignuća i razvoju samouvjerenosti. Sviranje se smatra i oblikom komunikacije, ali može dovesti i do frustracije ako se zadani ciljevi ne ispune. Sudjelovanje u stvaranju glazbe produbljuje muzikalno znanje i razumijevanje te istodobno razvija socijalne i osobne vještine, što rezultira visokim razinama osobnog zadovoljstva i samouvjerenosti (Wang i sur., 2022). Glazba ima značajan utjecaj na naše živote u afektivnom smislu, te oni koji se bave njome imaju najveću korist. Razne glazbene sastavnice poput melodije, visine tona i harmonije već dokazano pobuđuju raznovrsnost emocionalnih reakcija slušatelja. Nakon što prođe auditivni korteks, glazba se registrira u limbičkom sustavu mozga, što rezultira emocionalnom reakcijom. Prednosti koje pruža nalaze se u oba, fizičkom i mentalnom zdravstvenom smislu, uključujući bolji rad kardiovaskularnog sustava. Stimuliranjem kreativnosti i asocijacije kod učenika, glazbeno obrazovanje može povećati interese, emocije i ostale karakteristike koje nisu kognitivne, kultivirajući inovativne osobnosti učenika. Nastava glazbe može pomoći učenicima u nadilaženju disfunkcionalnih osobnosti, ali i u razvijanju kreativnih identiteta i poimanju smisla o vlastitoj vrijednosti i samoučinkovitosti, što im omogućuje da nadvladaju nedostatke u osobnostima nastale u nepovoljnim kulturnim uvjetima (Wang i sur., 2022). Istraživanja su pokazala da glazbeno obrazovani učenici pokazuju znatno višu razinu emocionalne inteligencije spram ostalih učenika, posebice u smislu prihvaćanja, izražavanja i djelovanja vlastitih emocija. Takvi rezultati pokazuju da su glazbeno obrazovani učenici više svjesni vlastitih emocija, bilo pozitivnih ili negativnih, bolji u artikulaciji svojih emocija te sposobni upotrijebiti emocionalno znanje. Svakodnevno vježbanje instrumenta može pomoći učenicima da prihvate, izraze i koriste svoje emocije. Nadalje, emocionalna inteligencija je sastavni dio kreativnih talenata mladih umjetnika i jedna je od ključnih komponenti u kreativnosti.

Glazbenici imaju bolje šanse za uspjeh u školi i glazbenoj industriji, kao i za očuvanje mentalnog zdravlja i zdravlja općenito. Postoje dokazi da vrijeme provedeno u vježbanju instrumenta doprinosi razvoju emocionalne inteligencije, a glazba se pokazala i dobrim regulatorom emocija. Sposobnost prepoznavanja emocija u glazbi povezana je s razinom emocionalne inteligencije (Wang i sur., 2022).

Sudjelovanje u glazbenim aktivnostima pruža mnogo više od samog užitka koju glazbena umjetnost nudi. Aktivno bavljenje glazbom igra, dakle, pozitivnu ulogu u općem zadovoljstvu, prihvaćanju sebe, u fizičkom i mentalnom zdravlju te ostvaruje uspješan emocionalni razvoj.

3. EMPIRIJSKI DIO

3.1. Opis tijeka istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom drugog polugodišta 2023./2024. godine i obuhvatilo je 134 učenika osnovne i srednje glazbene škole u Požegi. Podatci su prikupljeni postupkom anketiranja. Tražena je i dobivena pismena suglasnost roditelja. Uzorak sudionika istraživanja vidljiv je u Tablici 1.

Tablica 1. Opis uzorka s obzirom na spol

Varijabla		učenici (N=134)	
		f	%
spol	Muški	61	45,5
	Ženski	73	54,5
	Ukupno	134	100

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 134 učenika od kojih su nešto više od polovice bile djevojčice (Tablica 1.).

Tablica 2. Opis uzorka s obzirom na razred

varijabla		učenici (N=134)	
		f	%
razred	prvi osnovne	19	14,2
	drugi osnovne	22	16,4
	treći osnovne	23	17,2
	četvrti osnovne	11	8,2
	peti osnovne	7	5,2
	šesti osnovne	19	14,2
	prvi srednje	11	8,2
	drugi srednje	13	9,7
	treći srednje	9	6,7
	ukupno	134	100

Kao što je vidljivo iz Tablice 2., u istraživanju su u najvećem broju sudjelovali učenici trećeg razreda osnovne glazbene škole, njih 23, a najmanje, točnije njih sedam, učenici petog razreda osnovne glazbene škole.

3.2. Cilj istraživanja i hipoteze

Cilj istraživanja bio je doznati kakve emocije pobuđuju različite skladbe u učenika osnovne i srednje glazbene škole i postoje li među njima razlike u emocionalnom doživljaju. Istraživanje je polazilo od sljedećih hipoteza:

H1: Postoji statistički značajna razlika među učenicima u emocionalnom doživljaju skladbi s obzirom na spol.

H2: Postoji statistički značajna razlika među učenicima u emocionalnom doživljaju skladbi s obzirom na razred koji polaze.

H3: Postoji statistički značajna razlika među učenicima u emocionalnom doživljaju skladbi s obzirom na poznavanje skladbe.

3.3. Instrument i statistički postupci

Anketni upitnik koji su učenici ispunili sastojao se od dva pitanja koja su se odnosila na sociodemografska obilježja učenika i skale procjene kojom su se htjele doznati emocije koje u njih pobuđuju odslušane skladbe. Upitnik je sveukupno sadržavao 10 čestica. Učenici su poslušali ulomke osam različitih skladbi u prosječnom trajanju od jedne minute te su za svaki primjer trebali označiti je li im on poznat od ranije, zatim odabrati jednu od četiri ponuđene emocije koju skladba najviše u njima pobuđuje i konačno, na skali od jedan do tri označiti intenzitet odabrane emocije. S obzirom na narušenu normalnost distribucije podataka za provjeru hipoteza korišteni su neparametrijski testovi, Mann-Whitneyev U-test i Kruskal Wallisov test. Kvantitativni podatci obrađeni su računalnim programom SPSS.

3.4. Analiza i interpretacija rezultata

Slijede odgovori učenika na osam različitih slušnih primjera. Poznavanje skladbi kao i iskazane emocije učenika vidljive su u Tablicama 3. do 10.

Tablica 3. Poznavanje skladbe i iskazane emocije za W. A. Mozart: Koncert za klarinet i orkestar u A-duru (II. stavak – Adagio)

varijabla	učenici (N=134)			
	F	%	M	SD
primjer je poznat od ranije	45	33,6	-	-
primjer nije poznat od ranije	89	66,4	-	-
emocija sreće	13	9,7	0,22	0,71
emocija tuge	3	2,2	0,37	0,26
emocija smirenosti	117	87,3	1,93	0,94
emocija ljutnje/uznemirenosti	1	0,8	0,01	0,86

Iz Tablice 3. vidljivo je da je trećini učenika prvi primjer poznat od prije. Ova skladba je, što je bilo očekivano, kod najvećeg broja učenika, njih 117, pobudila smirenost srednjim intenzitetom, a kod svega jednog učenika ljutnju, odnosno uznemirenost.

Tablica 4. Poznavanje skladbe i iskazane emocije za Big Bad Voodoo Daddy: Big Time Operator

varijabla	učenici (N=134)			
	f	%	M	SD
primjer je poznat od ranije	65	48,5	-	-
primjer nije poznat od ranije	69	51,5	-	-
emocija sreće	132	98,5	2,57	0,68
emocija tuge	-	-	0,00	0,00
emocija smirenosti	-	-	0,00	0,00
emocija ljutnje/uznemirenosti	2	1,5	0,05	0,37

Sljedeća skladba (Tablica 4.) kod gotovo svih učenika izazvala je visokim intenzitetom ($M=2,57$) emociju sreće, što je bilo očekivano, dok kod nijednog učenika nije pobudila osjećaj tuge ili smirenosti. Podjednakom broju učenika skladba nije bila poznata od ranije.

Tablica 5. *Poznavanje skladbe i iskazane emocije za I. Stravinski: Pakleni ples čarobnjaka Kačeja iz 2. čina baleta Žar-ptica*

varijabla	učenici (N=134)			
	f	%	M	SD
primjer je poznat od ranije	39	29,1	-	-
primjer nije poznat od ranije	95	70,9	-	-
emocija sreće	22	16,4	0,39	0,93
emocija tuge	1	0,8	0,01	0,17
emocija smirenosti	11	8,2	0,12	0,44
emocija ljutnje/uznemirenosti	100	74,6	1,57	1,14

Nešto manje od trećini učenika treći primjer je bio poznat od ranije (Tablica 5.). Ova skladba kod dvije trećine učenika pobudila je, prosječno srednjim intenzitetom, emociju ljutnje, odnosno uznemirenosti, što ne iznenađuje s obzirom na ugođaj skladbe. Svaki šesti učenik naveo je sreću, a svaki dvanaesti emociju smirenosti.

Tablica 6. *Poznavanje skladbe i iskazane emocije za T. Albinoni: Adagio za gudače i orgulje u g-molu*

varijabla	učenici (N=134)			
	f	%	M	SD
primjer je poznat od ranije	32	23,9	-	-
primjer nije poznat od ranije	102	76,1	-	-
emocija sreće	2	1,5	0,05	0,47
emocija tuge	85	63,4	1,24	1,13
emocija smirenosti	47	35,1	0,85	1,22
emocija ljutnje/uznemirenosti	-	-	0,00	0,00

Svega četvrtina učenika izjavila je da četvrtu skladbu već poznaje (Tablica 6.). Kod dvije trećine učenika primjer je pobudio emociju tuge, ali slabim intenzitetom. Istim intenzitetom pobudio je emociju smirenosti kod trećine učenika.

Tablica 7. Poznavanje skladbe i iskazane emocije za M. P. Musorgski: *Slike s izložbe-Koliba na kokošjim nogama „Baba Jaga“ (orkestracija M. Ravel)*

varijabla	učenici (N=134)			
	f	%	M	SD
primjer je poznat od ranije	41	30,6	-	-
primjer nije poznat od ranije	93	69,4	-	-
emocija sreće	25	18,7	0,34	0,78
emocija tuge	2	1,5	0,02	0,19
emocija smirenosti	4	2,9	0,05	0,33
emocija ljutnje/uznemirenosti	104	76,9	1,65	1,13

Peti primjer bio je poznat od ranije za nešto više od dvije trećine učenika (Tablica 7.). Ne iznenađuje rezultat da je kod tri četvrtine učenika, prosječno srednjim intenzitetom, pobudio emocije ljutnje i uznemirenosti, dok je kod svega dva učenika izazvao osjećaj tuge.

Tablica 8. Poznavanje skladbe i iskazane emocije za R. Schumann: *Sanjarenje iz ciklusa Dječji prizori*

varijabla	učenici (N=134)			
	f	%	M	SD
primjer je poznat od ranije	55	41,0	-	-
primjer nije poznat od ranije	79	59,0	-	-
emocija sreće	6	4,5	0,08	0,43
emocija tuge	32	23,9	0,40	0,80
emocija smirenosti	94	70,1	1,73	1,27
emocija ljutnje/uznemirenosti	2	1,5	0,03	0,27

Više od polovice učenika izjavilo je da im je šesti primjer bio poznat od ranije (Tablica 8.). Također, kod nešto manje od tri četvrtine učenika skladba je, očekivano, pobudila smirenost prosječno slabim do srednjim intenzitetom, dok je kod četvrtine učenika izazvala osjećaj tuge.

Tablica 9. *Poznavanje skladbe i iskazane emocije za S. Barber: Adagio za gudače*

varijabla	učenici (N=134)			
	f	%	M	SD
primjer je poznat od ranije	23	17,2	-	-
primjer nije poznat od ranije	111	82,8	-	-
emocija sreće	3	2,2	0,06	0,40
emocija tuge	81	60,4	1,07	1,05
emocija smirenosti	49	36,6	0,82	1,18
emocija ljutnje/uznemirenosti	1	0,8	0,01	0,17

Sedmi primjer je kod najvećeg broja učenika pobudio emociju tuge slabim intenzitetom, dok je kod trećine učenika izazvao osjećaj smirenosti (Tablica 9.). Ujedno, svega 23 učenika su izjavila da im je skladba poznata od ranije.

Tablica 10. *Poznavanje skladbe i iskazane emocije za A. Dvořák: Gudački kvartet u F-duru (II. stavak-Finale-Vivace ma non troppo)*

Varijabla	učenici (N=134)			
	f	%	M	SD
primjer je poznat od ranije	44	32,8	-	-
primjer nije poznat od ranije	90	67,2	-	-
emocija sreće	126	94,0	2,34	0,83
emocija tuge	-	-	0,00	0,00
emocija smirenosti	3	2,2	0,04	0,26
emocija ljutnje/uznemirenosti	5	3,8	0,07	0,37

Posljednji, osmi primjer, kod gotovo svih učenika pobudio je emociju sreće, što je bilo i očekivano s obzirom na ugođaj skladbe (Tablica 10.). Trećina učenika izjavila je da poznaje skladbu od ranije.

S ciljem provjere hipoteze H1 *Postoji statistički značajna razlika među učenicima u emocionalnom doživljaju skladbi s obzirom na spol*, uspoređeni su dobiveni rezultati (Tablica 11.).

Tablica 11. Razlike u iskazanim emocijama s obzirom na spol dobivene Mann-Whitneyevim

U-testom

Varijabla	Spol ženski (N=73) muški (N=61)	Prosječni rang	Mann- Whitney U	Z	P
osjećaj ljutnje/uznemirenosti za <i>M. P. Musorgski: Slike s izložbe- Koliba na kokošjim nogama „Baba Jaga“ (orkestracija M. Ravel)</i>	ženski	74,21	1.737	-2,264	0,024*
	muški	59,48			

*p<0,05

Kao što je vidljivo iz Tablice 11., statistički značajna razlika u iskazanim emocijama između djevojčica i dječaka utvrđena je Mann-Whitneyevim U-testom samo kod jedne varijable od njih 32, točnije za iskazanu emociju ljutnje, odnosno uznemirenosti pri slušanju pete skladbe (p<0,05). Naime, djevojčice su se u značajnijoj mjeri, u odnosu na dječake, složile s navedenom tvrdnjom. Rezultati ukazuju na to da spol nije ključan čimbenik prilikom doživljavanja emocije koju određeni glazbeni primjer pobuđuje te doprinose mišljenju da glazba univerzalno djeluje na emocionalni doživljaj. Škojo (2020) u svom istraživanju također dolazi do zaključka da za doživljaj emocije koju glazbeni primjer izaziva, nije presudan spol.

S obzirom na dobiveni rezultat, hipoteza H1 *Postoji statistički značajna razlika među učenicima u emocionalnom doživljaju skladbi s obzirom na spol* nije prihvaćena.

Nadalje, s ciljem provjere hipoteze H2 *Postoji statistički značajna razlika među učenicima u emocionalnom doživljaju skladbi s obzirom na razred koji polaze* uspoređeni su dobiveni rezultati (Tablica 12.)

Tablica 12. Razlike u iskazanim emocijama s obzirom na razred dobivene Kruskal-

Wallisovim H-testom

Varijabla	razred	Prosječni rang	Kruskal- Wallis H	df	P
osjećaj smirenosti <i>W. A. Mozart: Koncert za klarinet i orkestar u A-duru (II. stavak – Adagio)</i>	prvi osnovne (N=19)	50,34	19,625	8	0,012*
	drugi osnovne (N=22)	72,18			
	treći osnovne (N=23)	48,24			
	četvrti osnovne (N=11)	67,55			
	peti osnovne (N=7)	63,14			
	šesti osnovne (N=19)	75,11			

	prvi srednje (N=11)	82,18			
	drugi srednje (N=13)	87,50			
	treći srednje (N=9)	81,94			
osjećaj sreće za <i>Big Bad Voodoo Daddy: Big Time Operator</i>	prvi osnovne (N=19)	86,74	24,549	8	0,002**
	drugi osnovne (N=22)	65,27			
	treći osnovne (N=23)	66,35			
	četvrti osnovne (N=11)	71,14			
	peti osnovne (N=7)	81,14			
	šesti osnovne (N=19)	50,71			
	prvi srednje (N=11)	84,36			
	drugi srednje (N=13)	66,15			
	treći srednje (N=9)	37,00			

*p<0,05; ** p<0,005

Kod provjere mogućih statistički značajnih razlika u iskazanim emocijama učenika s obzirom na razred koji pohađaju, utvrđena je razlika kod samo dvije varijable od njih 32 (Tablica 12.). Pri slušanju prve skladbe učenici drugog razreda srednje glazbene škole u značajnijoj su mjeri iskazali emociju smirenosti, dok su najmanje slaganje iskazali učenici trećeg razreda osnovne škole ($p<0,05$). Općenito, gledajući rezultate, može se vidjeti da su se mlađi učenici u znatno manjoj mjeri složili s tvrdnjom nego stariji učenici. Nadalje, iskazujući emociju sreće pri slušanju drugog primjera, učenici trećeg razreda srednje škole u znatno su se manjoj mjeri složili s tvrdnjom nego učenici prvog razreda osnovne i prvog razreda srednje škole ($p<0,005$). Rezultati ukazuju na univerzalnost glazbe u pobuđivanju emocija i osobnog doživljaja iste glazbe. Nawrot (2003) na osnovi rezultata svog istraživanja zaključuje da po pitanju emocionalne reakcije na glazbene primjere djeca i odrasli iskazuju identične emocije. Škojo (2020) također u svom istraživanju dolazi do zaključka da nema dobnih razlika u doživljavanju emocija prilikom slušanja glazbenih primjera.

Uzimajući u obzir navedene rezultate, hipoteza H2 *Postoji statistički značajna razlika među učenicima u emocionalnom doživljaju skladbi s obzirom na razred koji polaze* također nije prihvaćena.

Konačno, s ciljem provjere hipoteze H3 *Postoji statistički značajna razlika među učenicima u emocionalnom doživljaju skladbi s obzirom na poznavanje skladbe* uspoređeni su rezultati (Tablica 13.).

Tablica 13. *Razlike u iskazanim emocijama s obzirom na poznavanje skladbe dobivene Mann-Whitneyevim U-testom*

Varijabla	poznavanje skladbe	Prosječni rang	Mann-Whitney U	Z	P
osjećaj sreće za <i>R. Schumann: Sanjarenje iz ciklusa Dječji prizori</i>	da	3.884	2.001	-2,165	0,030*
	ne	5.161			
osjećaj smirenosti za <i>R. Schumann: Sanjarenje iz ciklusa Dječji prizori</i>	da	4.142	1.742	-2,054	0,040*
	ne	4.902			
osjećaj sreće za <i>S. Barber: Adagio za gudače</i>	da	1.653	1.176	-2,314	0,021*
	ne	7.392			
osjećaj sreće za <i>A. Dvořák: Gudački kvartet u F-duru (II. stavak-Finale-Vivace ma non troppo)</i>	da	3.427	1.522	-2,403	0,016*
	ne	5.617			

* $p < 0,05$

Statistički značajne razlike utvrđene su kod četiri od 32 varijable (Tablica 13.). Naime, kako je već navedeno, za šestu skladbu 41% učenika navelo je da ju pozna od ranije, no oni su u značajno manjoj mjeri nego ostali učenici naveli da im skladba pobuđuje sretne emocije ($p < 0,05$). Sličan je rezultat za istu skladbu i s obzirom na emociju smirenosti ($p < 0,05$). Za sedmu skladbu svega je 17,2% učenika navelo da ju poznaje te su se isti učenici u značajno manjoj mjeri u odnosu na učenike koji skladbu ne poznaju složili s tvrdnjom da primjer u njima budi emociju sreće ($p < 0,05$). Slično je bilo i u slučaju posljednje skladbe za koju je trećina učenika navela da ju pozna od ranije jer su ponovno ti isti učenici u značajno manjoj mjeri u odnosu na ostale učenike naveli osjećaj sreće pri slušanju primjera ($p < 0,05$). Dobiveni rezultat potvrđuje univerzalnost glazbe u pobuđivanju emocija u još jednom aspektu, dakle, neovisno o upoznatosti s glazbenim djelom, učenici prepoznaju temeljnu emociju. Rezultati istraživanja Dobrote (2012) ukazuju na to da poznavanje glazbenog ulomka nije preduvjet da bi se u njemu prepoznala dominantna emocija, što objašnjava *Modelom redundantnih znakova* prema kojem se emocije u glazbi izražavaju kulturno-specifičnim i akustičkim osobinama poput tempa, tonaliteta i dinamike.

Zaključno, s obzirom na rezultate, hipoteza H3 *Postoji statistički značajna razlika među učenicima u emocionalnom doživljaju skladbi s obzirom na poznavanje skladbe* nije prihvaćena.

4. ZAKLJUČAK

Emocije su neizostavan dio glazbenog iskustva, a prisutne su kod svih glazbenih sudionika, od izvođača do slušatelja. Slušanje glazbe u školi stoga treba doživjeti kroz emocionalnu dimenziju kako bi se cijeli proces pretvorio u jedno holističko iskustvo.

Uvidom u poglavlja teorijskog dijela ovog rada, postaje jasan značaj emocija, prije svega s biološke strane koja ističe funkcionalnost emocija, ali isto tako iz perspektive doživljaja glazbenog iskustva kao svojevrsne zabave ili hedonizma kroz cijeli spektar emocija. Doživljaj slušanja glazbe, naravno, ne mora podrazumijevati pobuđivanje samo ugodnih i pozitivnih emocija, jer se i sam razvoj glazbe u jednom trenutku udaljio od estetskog udvoravanja slušatelju i sveo na prikaz realnosti koja i nije u svakom trenutku najsvjetlija. Škola tako treba biti mjesto gdje će učenici moći izražavati svoje emocije, ali i raspravljati o emocijama, posebice onima koje nastaju tijekom slušanja glazbe.

Empirijski dio ovog rada istraživao je emocionalni doživljaj učenika glazbene škole za vrijeme slušanja glazbe. Za svih osam skladbi najmanje 60% učenika iskazalo je istu emociju. Kod nekih skladbi emocionalni doživljaj bio je isti čak i za 90% učenika. Statistički značajne razlike u iskazanim emocijama među učenicima nisu utvrđene s obzirom na spol i razred koji polaze. Ujedno, razlika nije utvrđena ni s obzirom na to je li skladba učenicima bila poznata od ranije.

Nevistić (2022) navodi da su emocije kratke i intenzivne reakcije na neku pojavu, a Bognar i Dubovicki (2012) smatraju da pojam emocija nije lako definirati te da se emocije javljaju kao reakcija na neki važan događaj. Dobrota i Reić Ercegovac (2012) navode da je odnos glazbe i emocija složen te da treba jasno razlikovati emocije koje se glazbom izražavaju od emocija koje se glazbom pobuđuju kod slušatelja. Lazarus (1991) navodi da emocije, prije svega, sadrže psihološke karakteristike, a utječu i na naše zdravlje.

Vidulin, Plavšić i Žauhar (2019) navode da glazba prenosi i pobuđuje osnovne, ali i one složenije emocije te da se učinak glazbe razlikuje od slušatelja do slušatelja. Miloš i Vuger (2019) spominju da jedan od načina slušanja glazbe može biti regulacija emocija. Dillman Carpentier i Potter (2007) ističu interpersonalno-komunikativnu ulogu glazbe. Vidulin i Radica (2017) navode spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u nastavi čija je svrha promicanje kulturno-umjetničkog svjetonazora učenika i doprinos njihovom estetskom odgoju. Nikolić (2022) navodi istraživanja koja dokazuju da bavljenje glazbom i glazbeno obrazovanje

pozitivno utječe na emocionalni razvoj, samopoštovanje i kognitivne komponente učenika uz ostale pozitivne učinke.

Naposljetku, svrha slušanja glazbe u glazbenim, ali i općeobrazovnim školama trebala bi biti sastavni dio nastavnog procesa jer slušanjem učenici imaju mogućnost razvoja emocionalne inteligencije koja je, prema suvremenim shvaćanjima, jedan od temelja dobrog i kvalitetnog života. Uz emocionalni aspekt, slušanjem glazbe učenici bi mogli postati motiviraniji za nastavu te doživjeti iskustvo u okviru pozitivnih emocija.

5. LITERATURA

- Ali, S. O. i Peynircioğlu, Z. F. (2006). Songs and emotions: Are lyrics and melodies equal partners?. *Psychology of Music*, 34(4), 511–534. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1177/0305735606067168> (20.5.2024.)
- Bognar, L. i Dubovicki, S. (2012). Emotion in the teaching process. *Croatian Journal of Education*, 14(1), 135-153. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/79596>. (10.5.2024.)
- Cerovečki, I. (2018). *Emocionalni aspekti slušanja glazbe u nastavi glazbene kulture*. Diplomski rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Mutička akademija u Puli. Preuzeto s: <https://repositorij.unipu.hr/en/islandora/object/unipu%3A3048/datastream/PDF/view> (8.6.2024.)
- Daynes, H. (2010). Listeners' perceptual and emotional responses to tonal and atonal music. *Psychology of Music*, 39(4), 468-502. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/275576526_Listeners'_perceptual_and_emotional_responses_to_tonal_and_atonal_music (25.5.2024.)
- Destiana, E. (2017). The Effect of Music On The Emotional Intelligence Development Of Early Childhood, *Proceedings of the ICECRS*, 1(2), 7-10. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/325949066_The_Effect_of_Music_On_The_Emotional_Intelligence_Development_Of_Early_Childhood/fulltext/5b2e42b10f7e9b0df5bf4177/The-Effect-of-Music-On-The-Emotional-Intelligence-Development-Of-Early-Childhood.pdf (12.6.2024.)
- Dillman-Carpentier, F. i Potter, R. F. (2007). Effects of music on physiological arousal: Explorations into tempo and genre. *Media Psychology*, 10(3), 339-363. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/233665715_Effects_of_Music_on_Physiological_Arousal_Explorations_into_Tempo_and_Genre (24.5.2024.)
- Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2012). Odnos emocionalne kompetentnosti i prepoznavanja emocija u glazbi. *Društvena istraživanja*, 21(4), 969-988. Preuzeto s: <https://doi.org/10.5559/di.21.4.08> (10.5.2024.)
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. U: T. Dalgleish, i M. J. Power (ur.), *Handbook of cognition and emotion*, (str. 45-60). Chichester: John Wiley&Sons. Preuzeto s: <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Basic-Emotions.pdf> (19.5.2024.)

- Faris, M., Ibrahim, R. H., i Al-Mukhtar, S. (2021). *Introduction to physiology and homeostasis* (Prezentacija). ResearchGate. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/351324556_Introduction_to_physiology_and_homeostasis (14.6.2024.)
- Ferreri, L., i Rodriguez-Fornells, A. (2017). Music-related reward responses predict episodic memory performance. *Experimental Brain Research*, 235(3), 3721-3731. Preuzeto s: https://brainvitge.org/website/wp-content/uploads/2017/10/Ferreri_RodriguezFornells_ExpBrainRes_2017.pdf (29.5.2024.)
- Guyton, A. C. i Hall, J. E. (2006). *Textbook of Medical Physiology* (12th ed.). Philadelphia: Elsevier Saunders. Preuzeto s: [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/1147/1/Guyton%20and%20Hall%20Textbook%20of%20Medical%20Physiology%20\(%20PDFDrive%20\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/1147/1/Guyton%20and%20Hall%20Textbook%20of%20Medical%20Physiology%20(%20PDFDrive%20).pdf) (8.6.2024.)
- Jagodić, A. (2019). *Ujecaj glazbenih aktivnosti na emocije učenika*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu. Preuzeto s: <https://zir.nsk.hr/en/islandora/object/aukos%3A166/datastream/PDF/view> (8.6.2024.)
- Kallinen, K. i Ravaja, N. (2006). Emotion perceived and emotion felt: Same and different. *Musicae Scientiae*, 10(2), 191-213. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/258173055_Emotion_perceived_and_emotion_felt_Same_and_different (19.5.2024.)
- Keltner, D., i Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 13(5), 467-480. Preuzeto s <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d799f48f11fa73f9e884c148cfdb5f4631762841> (19.5.2024.)
- Kim, W. (2022). *Proprioception*. U: J. A. Vega i J. Cobo (Ur.), *Proprioception*, (str. 1-17). London: IntechOpen. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/358282786_Proprioception (14.6.2024.)
- Krolo, I. (2021). *Utjecaj glazbe na emocije djeteta*. Završni rad. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet. Preuzeto s: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:667141> (10.5.2024.)
- Küpana, M. (2015). Social emotional learning and music education. *SED Journal of Art Education*, 3(2), 75-88. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/277907436_SOCIAL_EMOTIONAL_LEARNING_AND_MUSIC_EDUCATION (11.6.2024.)

- MZO (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press. <https://archive.org/details/emotionadaptatio0000laza/page/n6/mode/1up?view=theater>. Pristupljeno (21.5.2024.)
- Liu, L. (2015). On Influence of Music Education on Emotional Development of Pre-school Children. *International Conference on Education, Management, Commerce and Society (EMCS 2015)*. China West Normal University, China. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/300917866_On_Influence_of_Music_Education_on_Emotional_Development_of_Pre-school_Children(11.6.2024.)
- Lonsdale, A. J. (2019). Emotional intelligence, alexithymia, stress, and people's reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 47(5), 680-693. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/325842209_Emotional_intelligence_alexithymia_stress_and_people's_reasons_for_listening_to_music (10.6.2024.)
- Mijatović, H. (2017). *Utjecaj glazbenih aktivnosti na emocije učenika primarnog obrazovanja*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu. Preuzeto s: <https://repositorij.foozos.hr/islandora/object/foozos%3A426> (10.5.2024.)
- Miloš, D. i Vuger, R. (2019). Glazba je zvonka radost: Povezanost glazbe i raspoloženja. U: I. P. Gortan-Calin i B. Radić (ur.), *Glazbe jadrana – identitet, utjecaji i tradicije*, (str. 229-241). Novigrad: Katedra Čakavskog sabora za glazbu Novigrad. Preuzeto s https://www.bib.irb.hr:8443/1005098/download/1005098.aaa_Glazbe_Jadrana.pdf#page=229 (22.5.2024.)
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 150(3-4), 488-506. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/82831> (31.5.2024.)
- Nawrot, E. S. (2003). The perception of emotional expression in music: Evidence from infants, children and adults. *Psychology of Music*, 31(1), 75–92. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1177/0305735603031001325> (15.5.2024.)
- Nevistić, K. (2022). *Važnost glazbe u emocionalnom razvoju učenika primarnog obrazovanja*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Preuzeto s: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:328219> (10.5.2024.)

- Nikolić, L. (2022). Utjecaj glazbenoga obrazovanja na socijalno-emocionalni razvoj djeteta. *Diacovensia: teološki prilozi*, 30(1), 129-149. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/402747> (11.6.2024.)
- Novak, V. (2019). *Razvoj glazbenih sposobnosti u kontekstu temeljnih glazbeno-pedagoških koncepata s početka 20. stoljeća*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, učiteljski fakultet Preuzeto s: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg%3A1290/datastream/PDF/view> (11.6.2024.)
- Petričević, I. A. (2020). *Slušanje glazbe na nastavi glazbene kulture*. Završni rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu. Preuzeto s: <https://repositorij.aukos.unios.hr/islandora/object/aukos%3A700/datastream/PDF/view> (8.6.2024.)
- Scherer, K. R. (2004). Which Emotions Can be Induced by Music? What Are the Underlying Mechanisms? And How Can We Measure Them? *Journal of New Music Research*, 33(3), 239–251. Preuzeto s <https://doi.org/10.1080/0929821042000317822> (19.5.2024.)
- Senjan, I. (2017). Nastava glazbe u hrvatskim općeobrazovnim srednjim školama. *Metodički ogledi*, 24(2), 31-72. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/192816> (31.5.2024.)
- Suzić, N. (2008). Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagoška istraživanja*, 5(2), 153-165. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/174669> (10.5.2024.)
- Šimičić, M. (2017). *Glazba kao komunikacija*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto s: <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A352/datastream/PDF/view> (30.5.2024.)
- Škojo, T. (2021). Osvrt na emocionalni aspekt slušanja glazbe. *Diacovensia*, 29(1), 91-108. <https://doi.org/10.31823/d.29.1.5>. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/372002> (9.6.2024.)
- Škojo, T. (2020). Induciranje emocija glazbom s osvrtom na ulogu glazbene poduke. *Nova prisutnost*, 18(1), 101-114. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/236021> (10.5.2024.)
- Vidulin, S. i Radica, D. (2017). Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište. U: Vidulin, S. (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 5. (str. 55-71). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli. Preuzeto s: <https://www.bib.irb.hr:8443/916697> (11.6.2024.)

- Vidulin, S., Plavšić, M. i Žauhar, V. (2019). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole. *Metodički ogledi*, 26(2), 9-32. <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.4>. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/clanak/345394>
- Voss, P., Thomas, M. E., Cisneros-Franco, M. i Villers-Sidani, E. (2017). Dynamic Brains and the Changing Rules of Neuroplasticity: Implications for Learning and Recovery. *Frontiers in Psychology*, 8(1657), 1-11. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/320198107_Dynamic_Brains_and_the_Changing_Rules_of_Neuroplasticity_Implications_for_Learning_and_Recovery (8.6.2024.)
- Wang, F., Huang, X., Zeb, S., Liu, D. i Wang, Y (2022). Impact of Music Education on Mental Health of Higher Education Students: Moderating Role of Emotional Intelligence. *Frontiers in Psychology*, 13(938090). Preuzeto s: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.938090/full> (12.6.2024.)
- Wang, S. (2023). The effects of music on different cognitive performances. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8(1), 717-723. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/368380432_The_Effects_of_Music_on_Different_Cognitive_Performances (29.5.2024.)
- Yinan, Z. i Serrano P. L. (2024) The impact of Early Childhood Music on the Physical and Mental Development of Young Children. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 12(1), 96-99. Preuzeto s: <https://zenodo.org/records/10589408> (12.6.2024.)

6. PRILOG

6.1. Anketni upitnik

Draga učenice/dragi učenice,

molimo te da izdvojiš nekoliko minuta i ispuniš ovaj anonimni anketni upitnik o tvom doživljaju slušanja glazbe.

1. Spol:
 - a) ženski
 - b) muški
2. Koji razred glazbene škole polaziš?
 - a) prvi osnovne
 - b) drugi osnovne
 - c) treći osnovne
 - d) četvrti osnovne
 - e) peti osnovne
 - f) šesti osnovne

 - g) prvi srednje
 - h) drugi srednje
 - i) treći srednje
 - j) četvrti srednje

U nastavku ćeš čuti osam različitih glazbenih ulomaka. Molimo te da za svaki primjer označiš:

- je li ti glazbeni ulomak poznat **DA** ili **NE**
- **SAMO JEDNU PONUĐENU EMOCIJU** koju taj glazbeni primjer u tebi **najviše** pobuđuje - **na skali zaokruži** koliko snažno je glazbeni ulomak na tebe utjecao (**1=malo; 2=srednje; 3= jako**).

Primjer br. 1.; Primjer mi je poznat od prije **DA NE**

- | | | | |
|---------------------------|---|---|---|
| a) sreća | 1 | 2 | 3 |
| b) tuga | 1 | 2 | 3 |
| c) smirenost | 1 | 2 | 3 |
| d) ljutnja – uznemirenost | 1 | 2 | 3 |

Primjer br. 2.; Primjer mi je poznat od prije **DA NE**

- | | | | |
|---------------------------|---|---|---|
| a) sreća | 1 | 2 | 3 |
| b) tuga | 1 | 2 | 3 |
| c) smirenost | 1 | 2 | 3 |
| d) ljutnja – uznemirenost | 1 | 2 | 3 |

Primjer br. 3.; Primjer mi je poznat od prije **DA NE**

- | | | | |
|---------------------------|---|---|---|
| a) sreća | 1 | 2 | 3 |
| b) tuga | 1 | 2 | 3 |
| c) smirenost | 1 | 2 | 3 |
| d) ljutnja – uznemirenost | 1 | 2 | 3 |

Primjer br. 4.; Primjer mi je poznat od prije **DA NE**

- | | | | |
|---------------------------|---|---|---|
| a) sreća | 1 | 2 | 3 |
| b) tuga | 1 | 2 | 3 |
| c) smirenost | 1 | 2 | 3 |
| d) ljutnja – uznemirenost | 1 | 2 | 3 |

Primjer br. 5.; Primjer mi je poznat od prije **DA NE**

- | | | | |
|----------|---|---|---|
| a) sreća | 1 | 2 | 3 |
| b) tuga | 1 | 2 | 3 |

- c) smirenost 1 2 3
- d) ljutnja – uznemirenost 1 2 3

Primjer br. 6.; Primjer mi je poznat od prije **DA NE**

- a) sreća 1 2 3
- b) tuga 1 2 3
- c) smirenost 1 2 3
- d) ljutnja – uznemirenost 1 2 3

Primjer br. 7.; Primjer mi je poznat od prije **DA NE**

- a) sreća 1 2 3
- b) tuga 1 2 3
- c) smirenost 1 2 3
- d) ljutnja – uznemirenost 1 2 3

Primjer br. 8.; Primjer mi je poznat od prije **DA NE**

- a) sreća 1 2 3
- b) tuga 1 2 3
- c) smirenost 1 2 3
- d) ljutnja – uznemirenost 1 2 3

Hvala na sudjelovanju 😊