

---

# Dobrobit glazbenog obrazovanja u razvoju temeljnih kompetencija učenika s teškoćama

---

Dijana Drandić<sup>1</sup>

## Sažetak

Za razliku od temeljnih predmeta ili drugih disciplina gdje učenici rade sami, nastava glazbe, glazbenog odgoja i kulture u učionicama postaje mjesto za suradnju, zajednički rad i međusobno prihvaćanje. U radu su istraženi stavovi učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja djece s teškoćama u inkluzivnim razredima osnovnih škola. Rezultati potvrđuju da kroz glazbeno obrazovanje učenici s teškoćama mogu steći i socijalne i kognitivne koristi kroz poboljšanje verbalnih i neverbalnih komunikacijskih sposobnosti, matematičkih i informatičkih vještina, osjećaja prihvaćanja i napredovanja, a posebno svakodnevno motoričko funkcioniranje. Dobiveni rezultati imaju značajne glazbeno-pedagoške implikacije. Otvorenost učenika s teškoćama prema glazbi sugerira mogućnost uvođenja različitih pristupa i didaktičko-metodičkih aktivnosti. Na učiteljima je da osiguraju okruženje za učenje koje će podržati potrebe učenika s teškoćama i poticati pozitivne odnose među svim učenicima.

**Ključne riječi:** glazba, inkluzivni razred, poticajno razredno okruženje, sposobnosti, vještine

## 1. Uvod

Inkluzivna učionica postala je sastavni dio odgojno-obrazovnog sustava. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne škole s ostalim vršnjacima važno je za njihov cjelokupan razvoj, kako kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni, tako i za napredak i stjecanje kompetencija za samostalni život. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva osiguravanje različitih mogućnosti za učenje, usklađeno sa sposobnostima i interesima djece uz primjerenu podršku i pedagoško-didaktičku prilagodbu u skladu s osobnim obilježjima svakoga djeteta. Sve su veća očekivanja za škole, ne samo da trebaju uključiti i prihvatiti sve učenike, već se svakom učeniku treba osigurati i omogućiti kvalitetno obrazovanje i iskustvo razredne zajednice (UNICEF, 2012; Whipple i VanWeelden, 2012; Ekins, 2016; Schuelka i sur., 2019). Stoga se inkluzivno obrazovanje i u kontekstu hrvatskih škola uvelike promijenilo u posljednja dva desetljeća, zauzimajući višedimenzionalni koncept, usmjereno je prije svega na uvažavanje ljudskih

---

<sup>1</sup> Dijana Drandić, izvanredna profesorica na Istarskom veleučilištu u Puli, Hrvatska

prava, socijalnu pravdu i nediskriminaciju (Vican i Karamatić Brčić, 2013; Igrić, 2015 a, 2015b; Sunko, 2016; Bouillet, 2019; Batur i Glavaš, 2021), uz povjerenje i poštivanje različitih potreba djece (Radetić-Paić, 2013; Bouillet i Kudek Mirošević, 2015; Drandić i Radetić-Paić, 2020; Zrilić, 2021), a učenje i poučavanje usklađeno je sa sposobnostima i interesima učenika s teškoćama (Igrić i Cvitković, 2013; Martan i sur., 2016; Igrić i sur., 2021). Treba naglasiti da uključivanje u redovne škole pozitivno utječe i na ostale učenike u razredu i na sveukupnu kulturu škole, doprinosi povećanju bliskosti među učenicima i prihvaćanja učenika s teškoćama u razvoju od strane vršnjaka unutar razredne zajednice (Ivančić i Stančić (2013; Žic Ralić i Šifner, 2015; Drandić, 2017; Drandić i Lazarić, 2018). Kroz takva iskustva, u znanstvenoj literaturi nailazimo na implikacije inkluzivnog obrazovanja na glazbenu učionicu, odnosno na glazbeni odgoj i obrazovanje učenika, kroz neograničene mogućnosti izražavanja.

Glazba se smatra sastavnim dijelom djetetova života, ima odgojno-obrazovnu funkciju i motivirajuća je, može se koristiti kao zasebno područje obrazovanja, ali i kao sredstvo i metoda obrazovanja. Glazba je često motivator na učenje, ugodna je, zabavna, vesela, ali i tužna, umirujuća i nepredvidiva. Sve češće se ističe i odgovornost glazbenih pedagoga u pristupima poučavanju, metodama i tehnikama, kao i materijalima i tehnologijama, kako bi značajno doprinijeli razvoju kako glazbenih tako i neglazbenih sposobnosti i vještina učenika s teškoćama (Hammel, 2017; Adamek i Darrow, 2018; Darrow i Adamnek, 2018; Culp i Salvador, 2021). Svaki učenik u određenoj mjeri može izvoditi glazbu, slušati glazbu, sudjelovati u glazbi, učiti putem glazbe (Jones, 2015; Bryant, Bryant i Smith, 2016; Kaikkonen, 2016; Allan, 2022).

Korištenje glazbe u odgojno-obrazovnom procesu učenika s teškoćama može poboljšati i utjecati na temeljne kompetencije iz domene kognitivnog, emocionalnog i motoričkog razvoja, kao i vještine i sposobnosti za svakodnevno funkcioniranje. U glazbenu učionicu dolaze učenici s različitim obrazovnim spremnostima, stilovima učenja, sposobnostima i sklonostima. Takvi, različiti učenici, trebali bi dobiti iste prilike za zajedničko učenje glazbe, sudjelovati u glazbenim aktivnostima, pružiti im podršku, prilagodbe, motivaciju, dodatno vrijeme i ohrabrenje, dati puno pohvala, često ponavljati i pokušati što više individualno raditi s učenikom.

Razne istraživačke studije pokazuju da učenici s teškoćama uključeni u nastavu glazbe, mogu neovisno o tome koliko imaju, ili imaju li uopće glazbeno obrazovanje, razviti osjećaj za ritam, kreativno, spontano izražavanje, improvizaciju, imitiranje i stvarati glazbu. Glazbeni pedagozi ističu Orffovu metodu (Gooding, 2013; Salmon, 2016) kao glazbeno-pedagoški pristup kojim se uz odmak od tradicionalne nastave, učenicima omogućava sudjelovanje i doprinos, aktivno učenje i stvaranje glazbe. Orffov pristup je usmjeren na dijete i poučavanje glazbom, uz korištenje glazbenih instrumenata kao što

su udaraljke, zvončići, štapići, činele, triangel, bubnjevi, metalofon, ksilofon, vibrafon. Cilj ove metode je uz pjevanje, sviranje na instrumentima, uživanje u istraživanju zvuka, poboljšati razvoj jezika, emocija, raspona pažnje, motivaciju, a uz pokret, ritam i ples, razviti sposobnosti i vještine koncentracije, koordinacije i pokreta, slobodu izražavanja i kreativnosti. Nadalje, Ott (2011), Jellison (2015) i Sarrazin (2016) tvrde da zajedničko muziciranje utječe na razvoj spremnosti na suradnju, osjećaj pripadanja, samopouzdanje, empatiju i socijalnu interakciju. Pjevanje kao glazbena aktivnost razvija kompetentnost za jezik, izgovor, čitalačke sposobnosti i utječe na smanjenje govornih smetnji (Hansen i sur., 2014; Nikolić, 2018), uz usvajanje novih riječi, izraza i obogaćivanje rječnika (Forgeard i sur, 2008; Bežen i sur., 2013), razvija memoriju i zapamćivanje teksta, usvajanje stranog jezika (Arleo, 2020), ali i poboljšava komunikacijske vještine. Za razvoj motoričkih sposobnosti, plesanje i pokret uz glazbu (pljeskanje, skakanje, lupkanje, ljuljanje), koji dopušta improvizaciju, spontanu kreativnost i maštu, utječe na poboljšanje koordinacije i vještine pokreta (Ott, 2011; Grimsby, 2020). Pojedini autori posebno ističu povezanost glazbe i usvajanje matematičkih operacija. Prema istraživanjima Heimiller (2002), Rosenthal (2005) i Šikić i Šćekić (2013) uočeno je preklapanje između vrsta vještina potrebnih za glazbu i matematiku. Naime, kako tvrde ovi autori, matematika pomaže za bolje razumijevanje glazbe, a slušanje glazbe, posebno Mozarta (tzv. Mozatrov efekt), može poboljšati intelektualne sposobnosti, koncentraciju, a samim time i matematičke sposobnosti.

U znanstvenoj literaturi posebna pažnja posvećena je izloženosti glazbi, utjecaju glazbe i glazbenog obrazovanja na razvoj emocionalne kompetentnosti te načina i sposobnosti uočavanja, razumijevanja i izražavanja emocija kod učenika s teškoćama. Prema Thompson (2009), Dobrota i Reić Ercegovac (2012) i Scott (2017), glazba u nastavi doprinosi modeliranju emocionalnog ponašanja djece s teškoćama poticanjem osjetljivosti, empatije i međusobne komunikacije. Glazbene aktivnosti mogu dovesti učenike do sposobnosti upravljanja i izražavanja svojih emocija, posebno tuge, ljutnje i/ili sreće, zatim osjećaja postignuća, povećanu upornost i odlučnost, ali i osjećaj osnaženosti i povezanosti (Mohn i sur., 2011; Constanti, 2015). Sudjelovanje u zboru, ansamblu ili orkestru potiče izgradnju povjerenja, prihvaćanja i poštivanja, suradnju i prijateljstvo među vršnjacima te lakše izražavanje emocija. Lanovaz i Huxley (2017) te Schwartz i sur. (2017), otkrili su da pozadinska glazba može smanjiti učinke problematičnog ponašanja, može pomoći u uključivanju i sudjelovanju svih učenika, stvaranju pozitivnog učioničkog okruženja i razredne klime u kojima sva djeca zajedno uče i imaju osjećaj pripadanja, bez obzira na sposobnosti i mogućnosti, kako bi svi učenici imali koristi od glazbenog obrazovanja. Foley (2017) naglašava dobrobit glazbe u obrazovanju učenika s teškoćama (obrazovanje kroz glazbu), činjenicom da zapravo pružamo učenicima s teškoćama

mogućnost da izraze svoje osjećaje, vještine i sposobnosti ističući njihov pozitivni potencijal i mogućnosti koje posjeduju.

## 2. Metodologija

### *Cilj istraživanja*

Glazba se može primijeniti u svim obrazovnim okruženjima u kojima djeca mogu napredovati. Činjenica je da se inkluzivnim obrazovanjem kroz različite i prilagođene strategije, metode i tehnike ali i sadržajem osiguravamo temeljno uvjerenje prema kojem glazba i obrazovanje glazbom doprinosi razvoju svih potencijala djece s teškoćama u razvoju. Stoga je cilj ovog rada bio istražiti stavove učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja djece/učenika s teškoćama u razvoju temeljnih kompetencija, u inkluzivnim osnovnim školama, kroz podržavajuće okruženje razredne zajednice. Ciljevi su usmjereni na područja kognitivne domene (mentalna aktivnost, znanje), afektivne domene (emocije), motoričke domene (fizičke vještine i pokret) te na društveni i emocionalni razvoj. Nadalje, cilj rada je bio i utvrditi razlike u stavovima učitelja glazbe u odnosu na završene dodatne edukacije u radu s učenicima s teškoćama u redovnim školama te prema podršci uključivanju učenika s teškoćama u izvannastavne glazbene aktivnosti.

### *Hipoteze*

U skladu s navedenim ciljevima istraživanja, definirane su slijedeće hipoteze:

H0: Glazba kao metoda i sredstvo obrazovanja doprinosi razvoju temeljnih kompetencija važnih za samostalno funkcioniranje učenika s teškoćama

H1: Glazbeno obrazovanje poboljšava komunikacijske sposobnosti

H2: Glazbeno obrazovanje potiče kognitivnu domenu razvoja

H3: Glazbeno obrazovanje usmjereno je na napredovanje u emocionalnom razvoju

H4: Glazbeno obrazovanje potiče svakodnevno motoričko funkcioniranje

H5: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u odnosu na njihove završene dodatne edukacije iz područja glazbenog obrazovanja te iz područja specifičnih znanja u radu s učenicima s teškoćama u redovnim školama

H6: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u odnosu na uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u izvannastavne glazbene aktivnosti kao što su: pjevački zbor i ritmika, folklor, glazbeno/kreativne radionice, glazbene i instrumentalne skupine, balet.

### *Instrument i obrada podataka*

Za potrebe ovog istraživanja korišten je anketni upitnik *Glazbeno obrazovanje u inkluzivnoj učionici*, posebno dizajniran za učitelje glazbene kulture u redovnim osnovnim školama. Upitnik se sastoji od 30 tvrdnji raspoređenih u četiri skale: *poboljšanje verbalnih i neverbalnih komunikacijskih sposobnosti*; *svakodnevno motoričko funkcioniranje*; *osjećaj povezanosti, prihvaćanja i napredovanja* te skala *višestruke dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u redovnoj školi*. Navedenim tvrdnjama u upitniku nastojalo se obuhvatiti glazbene aktivnosti i teme koje se pojavljuju u dostupnoj literaturi iz područja glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama.

S obzirom na dostupnost različitih alata za provođenje online anketiranja i istraživanja ispitanika, za provedbu ovog istraživanja korišten je online *Google Forms* sustav. Obuhvaćene su bile sve županije u Hrvatskoj i Grad Zagreb, a online poveznica za ispunjavanje upitnika poslana na web adrese osnovnih škola.

Dobiveni podaci obrađeni su u skladu s postavljenim ciljevima ovog istraživanja te su korištene odgovarajuće statističke metode kroz IBM SPSS Statistics, v.26. Učitelji glazbe su svaku tvrdnju procjenjivali na Likertovoj skali od 5 stupnjeva (1 - uopće se ne slažem do 5 - u potpunosti se slažem). Za utvrđivanje stavova učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju temeljnih kompetencija, korišteno je jednodimenzionalno grupiranje svih dobivenih podataka ispitanika uz izračunavanje apsolutnih i relativnih postotnih frekvencija (%) te aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) na svim varijablama instrumenta. Za utvrđivanje razlika u ispitivanim varijablama (u odnosu na završene dodatne edukacije u radu s učenicima s teškoćama u redovnim školama te prema uključivanju učenika s teškoćama u izvannastavne glazbene aktivnosti), korišten je test neovisnosti (Chi-Square Test of Independence) uz pogrešku od  $p = 0,05$ . Nakon obrade prvih podataka, utvrđen je Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti za sve četiri skale instrumenta: *skala poboljšanje verbalnih i neverbalnih komunikacijskih sposobnosti*  $\alpha = 0,87$ ; *skala svakodnevno motoričko funkcioniranje*  $\alpha = 0,89$ ; *skala osjećaj povezanosti, prihvaćanja i napredovanja*  $\alpha = 0,84$  te *skala višestruke dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u redovnoj školi*  $\alpha = 0,90$ , što ukazuje na visoku pouzdanost instrumenta u mjerenju stavova učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja za učenike s teškoćama.

## Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 317 učitelja glazbe u osnovnim školama Hrvatske, u kojima se nastava provodi prema redovitim obrazovnim programima, kao i prema programima prilagođenima posebnim potrebama djece/ učenika s teškoćama u razvoju koji se školuju u redovitom razrednom odjelu. Od ukupnog broja ispitanika, 73% su upitnik ispunile žene, dok se prema dobi cjelokupni uzorak možemo rangirati između 24 i 61 godinu života. Tek je nešto više od trećine učitelja glazbe završilo neki od oblika dodatne edukacije za rad s djecom s teškoćama u razvoju, dok svega 11% učitelja glazbe u svrhu poticanja razvoja socijalnih i odgojnih vještina kroz izvannastavne glazbene aktivnosti kao što su: pjevanje (zbor, solisti), ples (folklor, ritmika) ili sviranje (školski orkestar, bend) pozitivno procjenjuje uključivanje učenika s teškoćama u razvoju.

### 3. Rezultati istraživanja i rasprava

Dobiveni rezultati istraživanja stavova učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja u razvoju temeljnih kompetencija učenika s teškoćama u redovnim školama (Tablica 1.) pokazuju da se najveći broj učitelja glazbe slaže (80,5%) ili u potpunosti se slaže (14,4%) s tvrdnjom da *Glazba stvara opći osjećaj dobrobiti* ( $M = 4,85$ ;  $SD = 0,56$ ). Vrlo velik broj učitelja glazbe pozitivnim procjenjuje i slaže se s tvrdnjama: *Kroz individualne ili grupne aktivnosti glazbom razvijamo kreativnost i potičemo zajedništvo* ( $M = 4,75$ ;  $SD = 0,43$ ); *Ritmičko-glazbene aktivnosti potiču razvoj određenih vještina koje prethode učenju matematičkih operacija* ( $M = 4,68$ ;  $SD = 0,55$ ); *Zajedničko muziciranje u razredu potiče razvoj emocija, socijalne interakcije i komunikacije* ( $M = 4,64$ ;  $SD = 0,70$ ); *Ples razvija koordinaciju, kretanje uz ritam, samopouzdanje i zadovoljstvo* ( $M = 4,64$ ;  $SD = 0,76$ ); *Korištenje glazbe u okruženju nastave učeniku s teškoćama doprinosi osjećaju prihvaćenosti* ( $M = 4,61$ ;  $SD = 0,62$ ). Uočili smo da su učitelji glazbe četiri tvrdnje od ukupno 30 procijenili nešto nižim vrijednostima u rasponu od  $M = 3,38$ ;  $SD = 1,08$  do  $M = 3,91$ ;  $SD = 1,06$ . To se prije svega odnosi na tvrdnju *Korištenje jednostavnih instrumenta potiče improvizaciju, kreativnost i stvaranje neke vlastite glazbe*, od čega se njih 23,1% ne slaže ili uopće ne slaže; 32,0% je neodlučno u procjeni, a 44,9% se slaže ili u potpunosti slaže. Slična procjena je i kod tvrdnje *Kako bi potaknuli dječji razvoj učitelji tijekom nastave glazbe trebaju prilagoditi metode rada i sadržaj djetetovoj teškoći*, gdje se veći broj učitelja glazbe ne slaže 16,0% ili je neodlučan u odgovorima 38,5% prema 45,5% koji se slažu ili u potpunosti slažu s tvrdnjom. Tvrdnja *Glazbene aktivnosti uključujući pjevanje ili sviranje instrumenta povećavaju razinu samopoštovanja* ( $M = 3,85$ ;  $SD = 1,05$ ) naišla je na neprihvatanje 18,1% učitelja glazbe, 10,8% su neodlučni, dok se 32,3% slaže i 38,8% se u potpunosti slaže s tvrdnjom. Naposljetku, kod tvrdnje *Pomno odabrani*

sadržaji u nastavi glazbe osiguravaju savladavanje gradiva prema sposobnostima i doprinosi osjećaju sigurnosti i motivacije ( $M = 3,91$ ;  $SD = 1,06$ ), koja je također nešto niže procijenjena, ali i dalje visokih vrijednosti, odgovori učitelja glazbe raspoređeni su na svih 5 skala: 1,2% se izrazito ne slaže; 12,9% se ne slaže; 15,3% je neodlučno, a preostalih 70,8% je podijeljeno na odgovore slažem se 35,3% i u potpunosti se slažem 35,5% ispitanih učitelja glazbe.

**Tablica 1.** Stavovi učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanje učenika s teškoćama (N=317)

Tvrdnje	Relativne postotne frekvencije					M	SD
	1	2	3	4	5		
Glazba stvara opći osjećaj dobrobiti	0,0%	0,0%	5,1%	80,5%	14,4%	4,85	0,56
Sviranje povećava pažnju i sposobnost koncentracije	2,0%	5,6%	8,4%	40,4%	40,0%	4,12	1,10
Sviranje potiče razvoj motoričkih funkcija učenika	1,2%	0,00	5,80	31,8%	61,2%	4,53	0,66
Glazbene aktivnosti uključujući pjevanje ili sviranje instrumenta povećavaju razinu samopoštovanja	4,0%	14,1%	10,8%	32,3%	38,8%	3,85	1,05
Za učenike s teškoćama prikladne su brojalice uz igru i pokret	0,0%	3,6%	9,4%	40,0%	47,0%	4,21	0,92
Orffov instrumentarij prikladan je za razvoj motoričkih vještina i osjećaja za ritam	0,0%	7,1%	7,9%	34,1%	50,9%	4,46	0,93
Primjena instrumenata (Orffov instrumentarij) potiče savladavanje jednostavnih ritmičkih obrazaca i melodija	4,1%	5,3%	11,3%	35,6%	43,7%	4,13	1,00
Sviranje na instrumentu omogućuje vježbanje spretnosti	4,7%	5,4%	11,8%	38,1%	40,0%	4,32	0,98
Korištenje jednostavnih instrumenata potiče improvizaciju, kreativnost i stvaranje neke vlastite glazbe	4,1%	19,0%	32,0%	34,5%	10,4%	3,38	1,08
Dječje brojalice, glazbene igre s pjevanjem i sviranje na ritmičkim instrumentima razvijaju jezik i pažnju	4,7%	5,6%	8,20	41,5%	40,0%	4,52	0,87
Zajedničko muziciranje u razredu potiče razvoj emocija, socijalne interakcije i komunikacije	0,0%	0,0%	9,4%	31,8%	58,8%	4,64	0,70

Tvrdnje	Relativne postotne frekvencije					M	SD
	1	2	3	4	5		
Ples razvija dječju maštu, točnost, povezanost i međusobnu interakciju	0,0%	2,4%	4,7%	35,3%	57,6%	4,48	0,69
Ples razvija koordinaciju, kretanje uz ritam, samopouzdanje i zadovoljstvo	1,2%	2,4%	3,5%	17,6%	75,3%	4,64	0,76
Kako bi potaknuli dječji razvoj učitelji tijekom nastave glazbe trebaju prilagoditi metode rada i sadržaj djetetovoj teškoći	3,0%	13,0%	38,5%	25,0%	20,5%	3,40	1,07
Pomno odabrani sadržaji u nastavi glazbe osiguravaju savladavanje gradiva prema sposobnostima i doprinosi osjećaju sigurnosti i motivacije	1,2%	12,9%	15,3%	35,3%	35,5%	3,91	1,06
Kroz individualne ili grupne aktivnosti glazbom razvijamo kreativnost i potičemo zajedništvo	0,0%	0,0%	0,0%	24,7%	75,3%	4,75	0,43
Glazbene aktivnosti potiču razvoj socijalnih vještina	0,0%	1,2%	7,1%	30,6%	61,2%	4,52	0,68
Pjevanje poboljšava govor i potiče razvoj komunikacijskih vještina	1,2%	0,0%	9,4%	23,5%	65,9%	4,53	0,76
Pjevanje jednostavnih pjesmica i pamćenje stihova pomaže u razvoju kognitivnih sposobnosti	2,4%	1,6%	8,4%	47,6%	40,0%	4,24	1,00
Ritmičke igre poboljšavaju motoriku i motoričke sposobnosti	2,3%	0,7%	9,9%	23,8%	63,3%	4,45	0,88
Slušanje glazbe stvara osjećaj ugone i opuštanja, posebno kod emocija ljutnje ili tuge	0,0%	0,0%	8,9%	42,9%	48,2%	4,31	0,82
Glazbeno-didaktičke igre (pogađanje zvukova iz okoline ili zvukova instrumenata) potiču pažnju i koncentraciju	0,0%	0,0%	8,8%	42,4%	48,8%	4,33	0,80
Izloženost glazbi u redovnoj nastavi potiče komunikaciju i povezanost svih učenika u razredu	0,0%	1,2%	8,2%	25,9%	64,7%	4,54	0,69
Glazba je sredstvo za lakše savladavanje matematičkih pojmova (ritmičko pljeskanje pri učenju brojeva i razlomaka; mjerenje i čitanje ritma; note i ljestvice...)	0,0%	12,5%	15,0%	47,5%	25,0%	4,01	0,94

Tvrdnje	Relativne postotne frekvencije					M	SD
	1	2	3	4	5		
Ritmičko-glazbene aktivnosti potiču razvoj određenih vještina koje prethode učenju matematičkih operacija	0,0%	0,0%	4,7%	22,4%	72,9%	4,68	0,55
Kroz nastava glazbene kulture učenika s teškoćama učimo aktivno sudjelovati	2,2%	1,8%	7,4%	48,6%	40,0%	4,24	0,98
Nastava glazbene kulture je više-osjetilna, učeniku s teškoćama osigurava taktilni, slušni i vizualni doživljaj primjeren njegovim sposobnostima	1,5%	1,5%	5,8%	51,2%	40,0%	4,20	1,00
Kroz nastavu glazbe, učeniku nudimo slobodu izražavanja i komuniciranja	1,5%	1,2%	6,9%	45,0%	45,4%	4,40	0,80
Slušajući omiljenu glazbu na nastavi, motiviramo učenike na učenje i razvoj novih vještina	3,5%	1,2%	25,8%	39,5%	30,0%	4,00	0,98
Korištenje glazbe u okruženju nastave učeniku s teškoćama doprinosi osjećaju prihvaćenosti	0,0%	0,0%	7,9%	48,9%	43,2%	4,61	0,62

(aritmetička sredina = M; standardna devijacija =SD)

U nastavku istraživanja Chi-kvadrat testom neovisnosti nastojalo se utvrditi postoje li statistički značajne razlike među ispitanicima, učiteljima glazbe, o dobrobiti glazbenog obrazovanja u razvoju temeljnih kompetencija učenika s teškoćama u odnosu na završene dodatne edukacije za rad s učenicima s teškoćama. U Tablici 2. izdvojene su samo tvrdnje od ukupno 30 na kojima je uočena statistički značajna razlika u procjenama kod učitelja glazbe koji nisu završili dodatne edukacije prema onima koji su završili dodatne edukacije u radu s učenicima s teškoćama u redovnim školama iz područja glazbenog obrazovanja te iz područja specifičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama. Kod tvrdnje *Korištenje jednostavnih instrumenata potiče improvizaciju, kreativnost i stvaranje neke vlastite glazbe* ( $\chi^2 = 20,65$ ;  $p = 0,009$ ) utvrđeno je da učitelji koji su završili dodatne edukacije iskazuju više povjerenja u mogućnosti učenika s teškoćama. Rezultati nepovoljnije procjene tvrdnje *Kako bi potaknuli dječji razvoj učitelji tijekom nastave glazbe trebaju prilagoditi metode rada i sadržaj djetetovoj teškoći* ( $\chi^2 = 24,51$ ;  $p = 0,004$ ) vjerojatno se odnose na nesigurnost u radu učitelja glazbe bez dodatne edukacije s učenicima s teškoćama radi nedostatka potrebnog znanja iz područja metodičko-didaktičkog rada i prilagodbe sadržaja nastave učeniku s teškoćama. Povoljnije stavove kod tvrdnje *Glazba je sredstvo za lakše savladavanje matematičkih pojmova (ritmičko pljeskanje pri učenju brojeva i razlomaka; mjerenje i čitanje ritma; note i ljestvice...)*, ( $\chi^2 = 16,89$ ;

$p = 0,035$ ) iskazali su također učitelji glazbe s završenim edukacijama, koje osiguravaju bolje razumijevanje prilagodbe metoda rada s učenicima s teškoćama, procjenjujući kako se matematika i glazba dotiču u obrazovanju, kroz lakše razumijevanje matematičkih operacija te time glazba kao sredstvo obrazovanja, poboljšava razvoj matematičkih vještina. Tvrdnjom *Slušajući omiljenu glazbu na nastavi, motiviramo učenike na učenje i razvoj novih vještina* ( $\chi^2 = 14,05$ ;  $p = 0,031$ ), učitelji glazbe bez završene dodatne edukacije potvrdili su neodlučnost (niti se slažem – niti se ne slažem) u preko 70% odgovora u odnosu na učitelje glazbe s završenom edukacijom iz područja glazbe s kojom se slaže ili potpuno slaže 76%, kao i 74% učitelja glazbe koji su završili edukacije iz područja specifičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama. Možemo reći da su ovo očekivani rezultati, s obzirom da su osim temeljnih znanja koje učitelji glazbe usvajaju tijekom studiranja, potrebna i dodatna znanja, kako iz područja glazbenog obrazovanja i prilagodbe sadržaja i metoda rada tako i iz područja upoznavanja različitih teškoća djece/učenika u razvoju, a koji pohađaju redovnu školu.

**Tablica 2.** Razlike u stavovima učitelja glazbe u odnosu na završene dodatne edukacije u radu s učenicima s teškoćama u redovnim školama: „iz područja glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama“; „iz područja specifičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama“ te „bez završenih dodatnih edukacija“

Tvrdnja	Opis	M	SD	$\chi^2$	p
Korištenje jednostavnih instrumenata potiče improvizaciju, kreativnost i stvaranje neke vlastite glazbe	edukacija glazba	4,00	0,93	20,65	0,009*
	edukacija specifična znanja	3,20	1,09		
	bez dodatne edukacije	2,95	1,19		
Kako bi potaknuli dječji razvoj učitelji tijekom nastave glazbe trebaju prilagoditi metode rada i sadržaj djetetovoj teškoći	edukacija glazba	4,00	0,95	24,51	0,004*
	edukacija specifična znanja	3,26	1,10		
	bez dodatne edukacije	2,93	1,15		
Glazba je sredstvo za lakše savladavanje matematičkih pojmova (ritmičko pljeskanje pri učenju brojeva i razlomaka; mjerenje i čitanje ritma; note i ljestvice...)	edukacija glazba	4,15	0,82	16,89	0,035*
	edukacija specifična znanja	4,20	0,85		
	bez dodatne edukacije	3,70	1,13		
Slušajući omiljenu glazbu na nastavi, motiviramo učenike na učenje i razvoj novih vještina	edukacija glazba	4,35	0,90	14,05	0,031*
	edukacija specifična znanja	4,40	0,92		
	bez dodatne edukacije	3,45	1,13		

(aritmetička sredina = M; standardna devijacija = SD;  $\chi^2$  = test neovisnosti; p= statistička značajnost  $p < 0,05$ )

Koristeći istu metodu (Chi-kvadrat test), pri tome uzimajući kao nezavisnu varijablu uključivanje učenika s teškoćama u izvannastavne glazbene aktivnosti, uočava se postojanje statistički značajnih razlika kod svega tri tvrdnje, prikazanih u Tablici 3., koje se odnose na podatak da li učitelji glazbe podržavaju glazbene aktivnosti učenika s teškoćama izvan nastave. Kod procjene uključivanja učenika s teškoćama u izvannastavne glazbene aktivnosti, učitelji glazbe grupirani su prema slijedećem opisu: a) podržavam uključivanje učenika s teškoćama; b) podržavam uključivanje učenika s teškoćama uz podršku pomoćnika u nastavi (PUN); c) ne podržavam uključivanje učenika s teškoćama u izvannastavne aktivnosti. Najveća razlika među učiteljima glazbe u odnosu na navedene varijable dobivena je u stupnju slaganja s tvrdnjom *Pomno odabrani sadržaji u nastavi glazbe osiguravaju savladavanje gradiva prema sposobnostima i doprinosi osjećaju sigurnosti i motivacije* ( $\chi^2 = 11,05$ ;  $p = 0,029$ ). Naime, učitelji glazbe koji ne podržavaju uključivanje učenika s teškoćama nižim su procijenili svoj stav ( $M = 3,41$ ;  $SD = 1,10$ ) u odnosu na učitelje koji podržavaju uključivanje učenika uz podršku PUN ( $M = 3,79$ ;  $SD = 1,31$ ) i u odnosu na učitelje koji bezuvjetno podržavaju uključivanje učenika s teškoćama ( $M = 4,52$ ;  $SD = 0,79$ ). Osim toga, kod tvrdnje *Glazbene aktivnosti uključujući pjevanje ili sviranje instrumenta povećavaju razinu samopoštovanja*, potvrđena je statistički značajna razlika ( $\chi^2 = 16,23$ ;  $p = 0,038$ ), između učitelja glazbe koji izrazito podržavaju uključivanje u izvannastavne glazbene aktivnosti ( $M = 4,62$ ;  $SD = 0,80$ ) u odnosu na učitelje glazbe koji traže podršku u razredu PUN ( $M = 3,64$ ;  $SD = 1,25$ ), uz najizraženije razlike u odnosu na procjenu učitelja glazbe koji ne podržavaju uključivanje učenika s teškoćama ( $M = 3,28$ ;  $SD = 1,12$ ). Razlike se uočavaju i u odnosu na tvrdnju *Sviranje na instrumentu omogućuje vježbanje spretnosti* ( $\chi^2 = 15,67$ ;  $p = 0,061$ ). Naime, učitelji glazbe koji podržavaju uključivanje učenika s teškoćama u neki od oblika izvannastavnih glazbenih aktivnosti, ovu tvrdnju su izrazito pozitivno procijenili ( $M = 4,70$ ;  $SD = 0,95$ ), ako i učitelji glazbe koji traže suradnju PUN ( $M = 4,50$ ;  $SD = 0,85$ ) u odnosu na učitelje glazbe koji ne podržavaju uključivanje u izvannastavne glazbene aktivnosti ( $M = 3,75$ ;  $SD = 1,12$ ). Statistički značajne razlike između učitelja glazbe u odnosu na podržavanje uključivanja učenika s teškoćama u izvannastavne glazbene aktivnosti, na očekivanoj je razini. S obzirom na činjenicu da su odgovori rezultat vjerojatnog nedostatka vremena učitelja glazbe u provođenju izvannastavnih glazbenih aktivnosti i istovremenoj posvećenosti učenicima urednog razvoja i učenicima s teškoćama. Osim toga, i uz dodatna ograničenja i mogućnosti koje proizlaze iz različitih teškoća učenika, koje često utječu na uspješnost pojedine aktivnosti, učiteljima glazbe očito predstavlja poteškoću u organizaciji rada. Mogući nedostatak senzibiliteta i/ili znanja koji je prisutan kod pojedinih učitelja pri provođenju različitih glazbenih izvannastavnih aktivnosti s učenicima s teškoćama, zahtijeva dodatni angažman koji oni nisu spremni prihvatiti. Stoga je potrebno ustrajati na njihovoj dodatnoj edukaciji kako bi bili osposobljeni i stekli kompetencije za rad s učenicima s teškoćama.

**Tablica 3.** Razlike u stavovima učitelja glazbe u odnosu na uključivanje učenika s teškoćama u izvannastavne glazbene aktivnosti: „podržava“; „uz suradnju pomoćnika u nastavi (PUN)“ te „ne podržava“

Tvrdnja	Opis	M	SD	$\chi^2$	p
Glazbene aktivnosti uključujući pjevanje ili sviranje instrumenta povećavaju razinu samopoštovanja	podržava	4,62	0,80	16,23	0,038*
	uz PUN	3,64	1,25		
	ne podržava	3,28	1,12		
Sviranje na instrumentu omogućuje vježbanje spretnosti	podržava	4,70	0,95	15,67	0,061*
	uz PUN	4,50	0,85		
	ne podržava	3,75	1,12		
Pomno odabrani sadržaji u nastavi glazbe osiguravaju savladavanje gradiva prema sposobnostima i doprinosi osjećaju sigurnosti i motivacije	podržava	4,52	0,79	11,05	0,029*
	uz PUN	3,79	1,31		
	ne podržava	3,41	1,10		

(aritmetička sredina = M; standardna devijacija = SD;  $\chi^2$  = test neovisnosti; p= statistička značajnost  $p < 0,05$ )

*Hipotezom 1.* pretpostavljalo se da glazbeno obrazovanje poboljšava komunikacijske sposobnosti. Rezultati dobivenih stavova ukazuju na pozitivnu percepciju te je hipoteza potvrđena kroz slijedeće aktivnosti:

- dječje brojalice, glazbene igre s pjevanjem i sviranje na ritmičkim instrumentima razvijaju jezik i pažnju;
- zajedničko muziciranje u razredu potiče razvoj emocija, socijalne interakcije i komunikacije
- ples razvija dječju maštu, točnost, povezanost i međusobnu interakciju
- pjevanje poboljšava govor i potiče razvoj komunikacijskih vještina
- izloženost glazbi u redovnoj nastavi potiče komunikaciju i povezanost svih učenika u razredu
- kroz nastavu glazbe učeniku nudimo slobodu izražavanja i komuniciranja.

*Hipotezom 2.* pretpostavljalo se da glazbeno obrazovanje potiče kognitivnu domenu razvoja učenika s teškoćama. Procjene učitelja glazbe o kognitivnoj domeni razvoja učenika kroz glazbu kao sredstvo i metodu poučavanja, potvrdile su ovu hipotezu na način da posebno ističu slijedeće stavove i aktivnosti:

- za savladavanje gradiva za učenike s teškoćama prikladne su brojalice uz igru i pokret
- primjena instrumenata (Orffov instrumentarij) potiče savladavanje jednostavnih ritmičkih obrazaca i melodija

- korištenje jednostavnih instrumenata potiče improvizaciju, kreativnost i stvaranje neke vlastite glazbe
- pjevanje jednostavnih pjesmica i pamćenje stihova pomaže u razvoju kognitivnih sposobnosti
- glazbeno-didaktičke igre (pogađanje zvukova iz okoline ili zvukova instrumenata) potiču pažnju i koncentraciju
- glazba je sredstvo za lakše savladavanje matematičkih pojmova (ritmičko pljeskanje pri učenju brojeva i razlomaka; mjerenje i čitanje ritma; note i ljestvice...)
- ritmičko-glazbene aktivnosti potiču razvoj određenih vještina koje prethode učenju matematičkih operacija
- nastava glazbene kulture je višeosjetilna, učeniku s teškoćama osigurava taktilni, slušni i vizualni doživljaj primjeren njegovim sposobnostima.

*Hipoteza 3*, kojom se pretpostavljalo da je glazbeno obrazovanje usmjereno na napredovanje u emocionalnom razvoju, također je potvrđena. Ispitanici su izrazito visoko procijenili ulogu glazbenog obrazovanja u razvoju učenika s teškoćama, posebno kroz potvrđivanje slijedećih stavova:

- glazba stvara opći osjećaj dobrobiti
- glazbene aktivnosti uključujući pjevanje i sviranje instrumenta povećavaju razinu samopoštovanja
- ples razvija koordinaciju, kretanje uz ritam, samopouzdanje i zadovoljstvo,
- slušanje glazbe stvara osjećaj ugone i opuštanja, posebno kod emocija ljutnje ili tuge
- korištenje glazbe u okruženju nastave učeniku s teškoćama doprinosi osjećaju prihvaćenosti.

Kod *hipoteze 4* pretpostavljalo se da glazbeno obrazovanje potiče svakodnevno motoričko funkcioniranje. Pregledom rezultata, navedena hipoteza je potvrđena, posebno kroz slijedeće stavove i glazbene aktivnosti:

- sviranje potiče razvoj motoričkih funkcija učenika
- Orffov instrumentarij prikladan je za razvoj motoričkih vještina i osjećaja za ritam
- sviranje na instrumentu omogućuje vježbanje spretnosti
- ritmičke igre poboljšavaju motoriku i motoričke sposobnosti
- ples razvija dječju maštu, točnost, povezanost i međusobnu interakciju
- ples razvija koordinaciju, kretanje uz ritam, samopouzdanje i zadovoljstvo.

*Hipoteza 5* koja je glasila: postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u odnosu

završene dodatne edukacije u radu s učenicima s teškoćama u redovnim školama, djelomično je potvrđena. Utvrđeno je da se učitelji glazbe grupirani prema završenim dodatnim edukacijama za rad s učenicima s teškoćama djelomično razlikuju u svojim procjenama, ali samo na nekoliko tvrdnji. Statistički značajne razlike (na razini  $p < 0,05$ ) uočene su kod učitelja glazbe koji nemaju završene dodatne edukacije u odnosu na učitelje glazbe s završenim edukacijama i područja glazbe ili iz područja specifičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kod sljedeće četiri tvrdnje:

- korištenje jednostavnih instrumenata potiče improvizaciju, kreativnost i stvaranje neke vlastite glazbe
- kako bi potaknuli dječji razvoj učitelji tijekom nastave glazbe trebaju prilagoditi metode rada i sadržaj djetetovoj teškoći
- glazba je sredstvo za lakše savladavanje matematičkih pojmova (ritmičko pljeskanje pri učenju brojeva i razlomaka; mjerenje i čitanje ritma; note i ljestvice...)
- slušajući omiljenu glazbu na nastavi, motiviramo učenike na učenje i razvoj novih vještina.

*Hipoteza 6* o postojanju statistički značajnih razlika u stavovima o dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u odnosu učitelje glazbe koji ne podržavaju uključivanje učenika s teškoćama u izvannastavne aktivnosti, učitelje glazbe koji podržavaju uključivanje kada su sami izvode nastavni proces te učitelja glazbe koji u razredu imaju suradnika pomoćnika u nastavi (PUN) kao podršku učeniku s teškoćama, djelomično je potvrđena. Naime, najčešći oblici izvannastavnih aktivnosti u kojima prema svojim sposobnostima i prepoznatoj teškoći u razvoju mogu aktivno sudjelovati su pjevački zbor i ritmika, zatim folklor, glazbeno/kreativne radionice, glazbene i instrumentalne skupine, balet. Rezultati pokazuju da razlike nisu statistički značajne na ukupnom uzorku, ali su statistički značajne razlike očekivano potvrđene (na razini  $p < 0,05$ ), kod učitelja glazbe koji ne podržavaju uključivanje učenika s teškoćama u izvannastavne aktivnosti u odnosu na ostale učitelje glazbe, kod samo tri tvrdnje:

- glazbene aktivnosti uključujući pjevanje ili sviranje instrumenta povećavaju razinu samopoštovanja
- sviranje na instrumentu omogućuje vježbanje spretnosti
- pomno odabrani sadržaji u nastavi glazbe osiguravaju savladavanje gradiva prema sposobnostima i doprinosi osjećaju sigurnosti i motivacije.

## 4. Zaključak

Ciljevi ovog rada i istraživanja bili su usmjereni na dobrobit glazbenog obrazovanja u razvoju temeljnih kompetencija učenika s teškoćama, kao početne hipoteze rada, koja je potvrđena. Kroz četiri osnovna područja: pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, glazbeno stvaralaštvo i kreativnost, uz poticanje individualnog potencijala učenika s teškoćama, zasigurno možemo poboljšati sposobnosti i vještine iz područja kognitivne domene (mentalna aktivnost, znanje), afektivne domene (emocije), motoričke domene (fizičke vještine i pokret), kao i društveni i emocionalni razvoj (prihvatanje, suradnju, interakciju) kao i vještine i sposobnosti svakodnevnog samostalnog života. Glazbena učionica u osnovi je inkluzivno i suradničko, podržavajuće okruženje svih učenika koji imaju priliku zajedno učiti i surađivati. Glazba uvelike doprinosi razvoju i obrazovanju učenika s teškoćama, nudi mogućnost za kreativnost, međutim, zahtijeva određeni skup vještina, sklonosti, iskustava i sposobnosti učitelja glazbe kao glazbenih pedagoga za odgovarajuću prilagodbu i modificiranje nastave. Rezultati istraživanja potvrdili su pozitivne pretpostavke o povezanosti glazbe i glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama s cjelokupnim razvojem, u redovnim školama zajedno s vršnjacima urednog razvoja. Kreativno korištenje glazbe i sama glazba, zaslužuje daleko više pažnje unutar odgojno-obrazovnog procesa. Što se tiče ograničenja u ovom radu i istraživanju, ona se prvenstveno odnose na dobrobiti glazbenog obrazovanja u redovnim školama, pa se postavlja pitanje koliko su učitelji ostalih nastavnih (neglazbenih) predmeta u školi upoznati s ovom činjenicom. Stoga bi u slijedećim istraživanjima bilo korisno istražiti stavove, odnosno uključiti razmišljanja i procjene, uz modificirani upitnik i ostalih kolega učitelja drugih predmeta u školi o implikacijama glazbenog obrazovanja na kognitivni, motorički, socijalni i emocionalni razvoj te doprinos koji glazba ima na učenje i odgoj djece/učenika s teškoćama.

## 5. Literatura

1. Adamek, M. i Darrow, A. (2018). *Music in Special Education*. Chicago, USA: American Music Therapy Association
2. Allan, A. A. (2022). Vision 2020: A Review of 20 Years of Inclusion Studies in Music Education. *Applications of Research in Music Education*, 40(2), 47–55. <https://doi.org/10.1177/87551233211040088>
3. Arleo, A. (2000). Music, Song and Foreign Language Teaching. *Cahiers de l'APLIUT*, 19 (4), 5-19.
4. Batur, I. i Glavaš, A. (2021). Djeca s posebnim potrebama u vertikali hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava: komparativna analiza zakonske regulative. *Školski vjesnik*, 70 (320-293), (2. <https://doi.org/10.38003/sv.70.2.13>

5. Bežen, A., Jurkić Sviben, T. i Budinski, V. (2013). Musical Motivation in Early Reading and Writing of the Croatian Language. U: S. Vidulin-Orbanić (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3/Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 3* (187-200). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
6. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
7. Bouillet, D. i Kudek Mirošević, J. (2015). Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp.Ed.26-11 ),(2. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1472>
8. Bryant,D.P., Bryant,B.R. i Smith,D.D.(2016) *Teaching Students With Special Needs in Inclusive Classrooms*. SAGE Publications.
9. Constanti, F. (2015). Emotional Effects of Music Therapy on Children with Special Needs. *Journal Plus Education*, 12A, Special Issue, 178-183.
10. Culp, M. E., & Salvador, K. (2021). Music teacher education program practices: Preparing teachers to work with diverse learners. *Journal of Music Teacher Education*, 30(2), 51-64.
11. Darrow, A.A. (2015). Differentiated Instruction for Students With Disabilities: Using DI in the Music Classroom. *General Music Today*, 28(2), 29-32.
12. Darrow, A.A., & Adamek, M. (2018). Instructional Strategies for the Inclusive Music Classroom. *General Music Today*, 31(3), 61–65. <https://doi.org/10.1177/1048371318756625>
13. Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2012). Odnos emocionalne kompetentnosti i prepoznavanja emocija u glazbi. *Društvena istraživanja*, 21 (4), 969-988.
14. Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja. *Napredak*, 158 (4), 439-459.
15. Drandić, D. i Radetić Paić, M. (2020). Suradnja u inkluzivnim školama: kako pomoćnici u nastavi procjenjuju njihovu suradnju s učiteljima u razredu?. *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (178-151 ),(1. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v27i1.287>
16. Drandić, D. Lazarić, L. (2018). *Pomoćnik u nastavi u inkluzivnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
17. Ekins, A. (2016). *Reconsidering Inclusion: Sustaining and building inclusive practices in schools*. Routledge.
18. Foley, S. (2017). Music Education and Its Impact on Students with Special Needs. *Scholarship and Engagement in Education*: 1(11). <https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/11> Posjećeno, 21.srpnja 2023.
19. Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U. I Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception* 25 (4), 383–390. doi: <https://doi.org/10.1525/mp.2008.25.4.383>
20. Gooding, L., Hudson, M. i Yinger, O. (2013). Students with special needs in the 21st century music classroom: Practices and perceptions of Orff- and non-Orff trained educators. *Music Therapy & Special Music Education, Special Issue* 5(2), 166-174.
21. Grimsby, R. (2020). “Anything is better than nothing!” Inservice teacher preparation for teaching students with disabilities. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 77-90.

22. Hammel, A. (2017). *Teaching Music to Students with Special Needs: A Practical Resource*. Oxford University Press.
23. Hansen, D., Bernstorf, E. i Stuber, G.M. (2014). *The Music and Literacy Connection*. Rowman & Littlefield.
24. Heimiller, J (2002) *Where Maths Meets Music*. <https://musicmasterworks.com/WhereMathMeetsMusic.html> Posjećeno, 17.lipnja 2023.
25. Igrić, Lj. (2015a). Inkluzivna edukacija, hrvatski kontekst, istraživanja i programi podrške. U: Lj.Igrić (ur.) *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str. 296-327). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rahabilitacijski fakultet i Školska knjiga.
26. Igrić, Lj. (2015b). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U: Lj.Igrić (ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog učenika je moguća* (str. 3-50). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijsku fakultet i Školska knjiga.
27. Igrić, Lj., i Cvitković, D. (2013). Supporting inclusion of children with special needs. A study of classroom assistants and mobile team of special needs educators in regular schools. U: H. Berit (ur.), *Research Project Preparation within Education and Special Needs Education, Johnsen*, (305-315). Cappelen Damm Akademisk.
28. Igrić, Lj., Marinić, M. i Maljevac, A. (2021). Comparison of Teachers and Teaching Assistants' Perspective of Necessary Teaching Assistant Competences. *Croatian Journal of Education*, 23 (650-605 ),2. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i2.3700>
29. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.
30. Jellison, J. (2015). *Including everyone: Creating music classrooms where all children learn*. Oxford University Press.
31. Jones, S. K. (2015). Teaching Students with Disabilities: A Review of Music Education Research as It Relates to the Individuals with Disabilities Education Act. *Applications of Research in Music Education*, 34(1), 13–23. <https://doi.org/10.1177/8755123314548039>
32. Kaikkonen, M. (2016). Music for All: Everyone Has the Potential to Learn Music. U: D. Vander, L. Blair i McCord, K. (ur.) *Exceptional Music Pedagogy for Children with Exceptionalities: International Perspectives* (39-60). New York: Oxford University Press.
33. Lanovaz, M. J., i Huxley, S. C. (2017). Effects of background music on socially reinforced problem behaviors in children with autism spectrum disorders. *Psychology of Music*, 45(3), 450–456. <https://doi.org/10.1177/0305735616657408>
34. Martan, V., Skočić Mihić, S. i Puljar, A. (2016). Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(3): 139–150.
35. Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 159 (1-2), 139-158.
36. Ott, P. (2011). *Music for Special Kids: Musical Activities, Songs, Instruments and Resources*. London: Jessica Kingsley Publishers.
37. Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

38. Rosenthal, J (2005) *The Magical Mathematics of Music*. <https://plus.maths.org/content/magical-mathematics-music> Posjećeno, 10.srpnja 2023.
39. Salmon,S. (2016). How the Orff Approach Can Support Inclusive Music Teaching. U: D. Vander, L. Blair, McCord, K. (ur.) *Exceptional Music Pedagogy for Children with Exceptionalities: International Perspectives* (1-15). New York: Oxford University Press.
40. Sarrazin, N. (2016). *Music and the Child*. New York: Open SUNY Textbooks.
41. Schuelka, M.J., Johnstone, C.J., Thomas, G. i Artiles, A.J. (2019). *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. SAGE Publications.
42. Schwartz, R. W., Ayres, K. M., & Douglas, K. H. (2017). Effects of music on task performance, engagement, and behavior: A literature review. *Psychology of Music*, 45(5), 611–627. <https://doi.org/10.1177/0305735617691118>
43. Scott, N. (2017). *Music Education and Social Emotional Learning: The Heart of Teaching Music*. Chicago: GIA Publications
44. Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(4), 601-620.
45. Šikić Z. i Šćekić Z. (2013). *Matematika i muzika*. Zagreb: Profil knjiga.
46. Thompson, W. F. (2009). *Music, thought and feeling. Understanding the psychology of music*. New York: Oxford University Press.
47. UNICEF (2012). The Right Of Children With Disabilities To Education: A Rights Based Approach To Inclusive Education. [https://inee.org/sites/default/files/resources/UNICEF\\_The\\_Right\\_of\\_Children\\_with\\_Disability\\_to\\_Education\\_2012\\_en.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/UNICEF_The_Right_of_Children_with_Disability_to_Education_2012_en.pdf) Posjećeno, 21.srpnja 2023.
48. Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola, LIX* (65-48 ),(30).
49. Whipple, J., & VanWeelden, K. (2012). Educational Supports for Students With Special Needs: Preservice Music Educators' Perceptions. *Applications of Research in Music Education*, 30(2), 32–45. <https://doi.org/10.1177/8755123312436987>
50. Zrilić, S. (2021). Models of support for students with specific learning difficulties in the Republic of Croatia. U: L. Gomez Chova ; A. Lopez Martinez i I.Candel Torres (ur.) *International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI* (7884-7896). International Academy of Technology, Education and Development (IATED)
51. Žic Ralić, A. i Šifner, E. (2015). Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu. *Napredak*, 156 (92-77 ),(2-1).

## **THE BENEFIT OF MUSIC EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF THE BASIC COMPETENCIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

### **Abstract**

Unlike basic subjects or other disciplines where students work alone, the teaching of music, music education and culture in classrooms becomes a place for cooperation, joint work and mutual acceptance. The paper investigates the views of music teachers on the benefits of music education for children with disabilities in inclusive primary school classes. The results confirm that through music education, students with disabilities can gain both social and cognitive benefits through the improvement of verbal and non-verbal communication abilities, mathematical and IT skills, feelings of acceptance and progress, and especially daily motor functioning. The obtained results have significant musical and pedagogical implications. The openness of students with difficulties towards music suggests the possibility of introducing different approaches and didactic and methodical activities. It is up to teachers to provide a learning environment that supports the needs of students with disabilities and fosters positive relationships among all students.

**Keywords:** music, inclusive class, stimulating class environment, abilities, skills.