Metodički postupci u nastavi Solfeggia

Liščić, Zrinka

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:251:420910

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-20**

AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

THE ACADEMY OF ARTS AND CULTURE IN OSIJEK

Repository / Repozitorij:

Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU
ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST
DIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ GLAZBENA PEDAGOGIJA

ZRINKA LIŠČIĆ

METODIČKI POSTUPCI U NASTAVI SOLFEGGIA

DIPLOMSKI RAD

MENTOR:

izv. prof. dr. sc. Jasna Šulentić Begić

Osijek, 2020.

Sažetak

Metodički postupci u nastavi Solfeggia

Solfeggio je predmet zastupljen u osnovnim i srednjim glazbenim i plesnim školama. Cilj je predmeta Solfeggio stjecanje intonacijskih i ritamskih znanja i umijeća potrebnih za razumijevanje glazbene strukture. Razumjeti glazbenu strukturu znači biti u stanju zapisati notama auditivno prezentiranu ili samostalno stvorenu glazbu odnosno misaono u sebi pretvoriti notama zapisanu glazbu ili istu glasno otpjevati. Stjecanju i uvježbavanju tih intonacijskih i ritamskih znanja i vještina služe aktivnosti slušanja i aktivnosti pjevanja. Potrebno je osvijestiti funkciju samog predmeta, jer je isti osnova i temelj svim ostalim glazbenim predmetima s kojima se učenici susreću u glazbenim i plesnim školama. Za uspješnu provedbu i realizaciju nastave neophodne su metodičke kompetencije učitelja te će takva nastava rezultirati ostvarenju odgojno-obrazovnih ciljeva. Važno je motivirati i potaknuti učenike na rad kako bi stekli relevantnu glazbenu naobrazbu tijekom školovanja. Učitelji predmeta Solfeggio vode se Nastavnim planovima i programima predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole iz 2006. godine i Nastavnim planovima i programima za srednje glazbene i plesne škole iz 2008. godine gdje je kroz godine obrazovanja detaljno prikazan i objašnjen nastavni sadržaj koji bi učenici trebali usvojiti na određenoj razini školovanja. Cilj je rada prikazati sadržaje i aktivnosti u nastavi Solfeggia, njihovu zastupljenost, prednosti i nedostatke te metodičke postupke na primjerima iz prakse.

Ključne riječi: Solfeggio, metodički postupci, slušanje, pjevanje, intonacijska i ritamska znanja i vještine.

Abstract

Methods of teaching Solfeggio

Solfeggio is a subject represented in primary and secondary music and dance schools. The aim of the subject Solfeggio is to acquire intonation and rhythmic knowledge and skills necessary for understanding the musical structure. To understand the musical structure means to be able to write down audibly presented notes or independently created music or to mentally turn the written music into notes or sing it out loud. Listening activities and singing activities serve to acquire and practice these intonation and rhythmic knowledge and skills. It is necessary to be aware of the function of the subject itself because it is the same basis and foundation for all other music subjects that students encounter in music and dance schools. Methodological competencies of teachers are necessary for successful implementation and realization of teaching and such teaching will result in the achievement of educational goals. It is important to motivate and encourage students to work in order to acquire relevant music education during schooling. Solfeggio teachers are guided by the curriculum of pre-school and primary education for music and dance schools from 2006 and the curriculum for secondary music and dance schools from 2008 where the teaching content was presented and explained in detail through the years of education which students should acquire at a certain level of schooling. The aim of the paper is to present the contents and activities in teaching Solfeggio, their representation, advantages and disadvantages and methodological procedures on examples from practice.

Key words: Solfeggio, methods, listening, singing, intonation and rhythmic knowledge and skills.

SADRŽAJ:

1. UVOD 1

2. METODIKA 3

2.1. METODIKA NASTAVE TEORIJSKIH GLAZBENIH PREDMETA 4

2.2. METODIČKI POSTUPCI I NASTAVNE METODE 7

3. NASTAVA SOLFEGGIA 12

3.1. SADRŽAJ NASTAVE SOLFEGGIA 13

3.2. NASTAVNI PLANOVI I PROGRAMI PREDŠKOLSKOG I OSNOVNOG OBRAZOVANJA ZA GLAZBENE I PLESNE ŠKOLE – ANALIZA PROGRAMA PREDMETA SOLFEGGIO 15

3.3. NASTAVNI PLANOVI I PROGRAMI ZA SREDNJE GLAZBENE I PLESNE ŠKOLE – ANALIZA PROGRAMA PREDMETA SOLFEGGIO 33

4. METODIČKI POSTUPCI U NASTAVI SOLFEGGIA 42

4.1. RITAM I MJERA 42

4.1.1. RITAMSKE FIGURE 46

4.1.1.1. Primjer iz prakse: *Triola* 47

4.1.2. MJERA 49

4.1.2.1. Primjer iz prakse: *Relativnost mjere* 49

4.1.3. VJEŽBANJE RITMA 51

4.1.3.1. Ritamski primjeri 51

4.1.3.2. Ritamski diktat 52

4.2. INTONACIJA I METODE INTONACIJE 53

4.2.1. RELATIVNE METODE INTONACIJE 54

4.2.1.1. Guido Aretinski i nastanak solmizacije 55

4.2.1.2. Brojčana metoda 56

4.2.1.3. Metoda tonik-solfa 57

4.2.1.4. Jale 58

4.2.1.5. Kodályjeva metoda 58

4.2.1.6. Funkcionalna metoda Elly Bašić 59

4.2.1.7. Metoda Tonika-do 60

4.2.1.7.1. Primjer iz prakse: *Svladavanje općeg durskog tonaliteta – DO-dur prema metodi Tonika-do*.....60
4.2.2. APSOLUTNE METODE INTONACIJE.....63
4.2.2.1. Primjer iz prakse: *Ulazak u tonski/notni prostor prema apsolutnoj metodi intonacije*.....64
4.2.3. USPOREDBA RELATIVNIH I APSOLUTNIH METODA INTONACIJE.....66
4.2.4. LJESTVICE.....68
4.2.4.1. Primjer iz prakse: *G-dur ljestvica*.....68
4.2.5. ALTERACIJE.....70
4.2.5.1. Primjer iz prakse: *Alterirani (povišeni) 4. stupanj u duru*.....70
4.2.6. MODULACIJE.....71
4.2.6.1. Primjer iz prakse: *Modulacija iz C-dura u G-dur*.....71
4.2.7. INTERVALI.....73
4.2.8. AKORDI.....73
4.2.8.1. Primjer iz prakse: *Obrada kvintakorda*.....74
4.2.8.2. Primjer iz prakse: *Obrada sekstakorda*.....76
4.2.8.3. Primjer iz prakse: *Obrada kvartsekstakorda*.....77
4.2.8.4. Primjer iz prakse: *Obrada četverozvuka – septakorda*.....78
4.3. RAD NA MODULATORU.....80
4.3.1. Slovčani (slogovni) modulator.....81
4.3.2. Ljestvični modulator.....81
4.4. DIKTAT.....81
4.4.1. Usmeni diktat.....85
4.4.1.1. Primjer iz prakse: *Usmeni diktat*.....85
4.4.2. Pisani diktat.....86
4.4.2.1. Primjer iz prakse: *Pisani diktat*.....86
4.5. PJEVANJE GLAZBENIH PRIMJERA.....88
4.5.1. Primjer iz prakse: *Pjevanje glazbenih primjera*.....89
4.6. SLUŠANJE GLAZBE U NASTAVI SOLFEGGIA.....89
5. ZAKLJUČAK.....93
6. LITERATURA.....94

1. UVOD

Interes za glazbu prisutan je kod velikog broja djece, koja glazbeno obrazovanje mogu steći u osnovnim i srednjim glazbenim školama. Pored mnoštvo glazbenih predmeta koje pohađaju u glazbenoj školi, uz odabrani instrument, Solfeggio predstavlja jedan od najvažnijih predmeta u osnovnim i srednjim glazbenim školama i označava temelj glazbene naobrazbe. U nastavi Solfeggia se prvenstveno razvija glazbeni sluh koji je neophodan za uspješnost u svim ostalim segmentima glazbenog izražavanja. Cilj je predmeta Solfeggio stjecanje intonacijskih i ritamskih znanja i umijeća potrebnih za razumijevanje glazbene strukture. Razumjeti glazbenu strukturu znači biti u stanju zapisati notama auditivno prezentiranu ili samostalno stvorenu glazbu odnosno misaono u sebi pretvoriti notama zapisanu glazbu ili istu glasno otpjevati. Stjecanju i uvježbavanju tih intonacijskih i ritamskih znanja i vještina služe aktivnosti slušanja i aktivnosti pjevanja. U nastavi Solfeggia pišu se diktati, pjevaju se primjeri iz glazbene literature i didaktički primjeri, vježba se na postizanju pravilne intonacije, usvaja se ritam i novi melodijski obrasci, učenici se upoznaju s novim ljestvicama, oznakama i znakovima koje će susresti u glazbenoj literaturi na nastavi instrumenta, orkestra, komornog ili bilo kojeg drugog tipa izvođenja, tj. interpretiranja glazbe. Navesti treba i stvaralački rad učenika i razvijanje njihove muzikalnosti, jer Solfeggio ne predstavlja samo strogo formalno usvajanje nastavnih sadržaja bez poimanja glazbe u sebi. Naprotiv, prvo se upoznaje glazba kakva ona jest jer zadatak je Solfeggia učiti glazbu, a ne o glazbi. Petrović (2015) navodi kako polazište svakog djelovanja u nastavi Solfeggia treba biti glazba, pod objašnjenjem da je prvo nastala glazba, a zatim teorija kako bi se postojeća glazba uopće mogla tumačiti i kako bi se, na koncu, mogla stvarati nova glazba.

Tema su ovoga rada metodički postupci u nastavi Solfeggia. Cilj je rada prikazati metodičke postupke i nastavne metode u nastavi Solfeggia iz segmenta *Nastavnih planova i programa predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* (2006) te *Nastavnih planova i programa za srednje glazbene i plesne škole* (2008). Rad se sastoji od cjelina kao što su *metodika, metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta, metodički postupci i nastavne metode, nastava Solfeggia, Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole iz 2006. godine, Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole iz 2008. godine, metodički postupci u nastavi*

Solfeggia, ritam i mjera, intonacija i metode intonacije, rad na modulatoru, diktat, pjevanje glazbenih primjera i *slušanje glazbe u nastavi Solfeggia*.

2. METODIKA

S obzirom na to da metodika kao grana pedagogije proizlazi iz didaktike, didaktika u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi razlikuje metodiku odgoja i metodiku obrazovanja. Metodika odgoja dijeli se na metodiku humanističkog odgoja, metodiku socijalnog odgoja, metodiku egzistencijalnog odgoja dok se metodika obrazovanja dijeli se na metodiku znanstvenog obrazovanja, metodiku umjetničkog obrazovanja i metodiku radno-tjelesnog obrazovanja (Bognar i Matijević, 2005). Kako bi se metodika mogla odrediti, kao i njezina struktura i funkcija, potrebno je definirati konkretan nastavni predmet (Rojko, 2012b). Šulentić Begić i Begić (2018) ističu kako metodika sadrži konotaciju specijalne didaktike te ista postoji kao fakultetski nastavni predmet u kojem se buduće učitelje i nastavnike obučava kako izvoditi nastavu za svaki školski predmet. Važno je naglasiti kako ne postoji jedna jedinstvena metodika, jer svaka znanstvena odnosno umjetnička disciplina u obliku nastavnog predmeta, ima svoju metodiku. Isto tako i svaki nastavnički studij ima svoju metodiku. Interdisciplinarnost metodike obuhvaća sadržaje iz matične znanosti odnosno umjetnosti kao što je filozofija, psihologija, pedagogija, sociologija i drugih (Šulentić Begić i Begić, 2018). Rojko smatra da (2012b) metodika se ne može svesti samo na pitanje kako će se nešto obraditi, već što i zašto će se nešto obraditi. Stoga, u sklopu fakultetskog predmeta *Metodika,* budući učitelji stječu relevantnu metodičku kompetenciju (Šulentić Begić i Begić, 2018). Brust Nemet i Sili (2016) navode opće i specifične kompetencije iz područja metodike koji bi po završetku studija, svaki učitelj trebao posjedovati.

1) Opće kompetencije iz područja metodike:

- stručno-metodička osposobljenost za kritičko promišljanje
- sposobnost kvalitetnog i kreativnog planiranja i pripremanja nastavnog sadržaja primjenom suvremenih metodičkih spoznaja.

2) Specifične kompetencije iz područja metodike:

- sposobnost razvijanja svijesti te razumijevanje važnosti pojedinog nastavnog predmeta
- znanje o procesima spoznavanja u nastavi
- znanje o primjeni suvremenih nastavnih sredstava i pomagala u nastavi

- primjena osnovnih načela, nastavnih metoda i metodičkih oblika rada u nastavi
- sposobnost planirala i pripremanja nastave
- sposobnost praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja vlastitog rada te vrednovanja postignuća učenika u nastavnim djelatnostima
- sposobnost korištenja informacija, analize i sinteze
- sposobnost razvijanja samostalnosti i rada u timu
- sposobnost razvijanja istraživačkih kompetencija
- stvaralaštvo i kritičko promišljanje
- sposobnost i vještina primjene stečenih znanja u sličnim ili novim situacijama
- razvijanje želje i potrebe za cjeloživotnim učenjem i usavršavanjem u metodici nastave.

Osobnost učitelja, njegova profesionalna kompetentnost i pedagoški takt jesu ključne odrednice za razvitak kulture u razrednom dijeljenju, ali i u školi, kao i posjedovanje didaktičko-metodičkih kompetencija uz koje se stvara preduvjet za gore navedeno (Brust Nemet i Sili, 2016).

2.1. METODIKA NASTAVE TEORIJSKIH GLAZBENIH PREDMETA

U odnosu na sva druga odgojno-obrazovna područja u osnovnom, općem i stručnom odgoju i obrazovanju, glazba jedina ima svoj vlastiti odgojno-obrazovni sustav koje je po svome trajanju i podjeli na stupnjeve (osnovni, srednji i visoki), usporedan sa sustavom općeg obrazovanja. Potreba za ranim započinjanjem stručnog glazbenog odgoja i obrazovanja kao i za vlastitim odgojno-obrazovnim sustavom, objašnjava se iznimnom složenosti ključnih glazbenih vještina, kao što su vještine svjesnog čitanja odnosno pjevanja notnog teksta, ili vještina sviranja na instrumenta (Rojko, 2012b).

Da bi mogli steći npr. *vještinu sviranja*, potrebno je višegodišnje svakodnevno vježbanje. Tako je i *glazbena pismenost* vještina koja se po svojoj psihološkoj zamršenosti ne razlikuje znatno od vještine sviranja instrumenta, jer se podrazumijeva da je glazbeno pismen

onaj tko zna čitati note, što bi značilo da se note u tonove pretvaraju misaono, pjevanjem, ili uz pomoć instrumenta. Prvi bi se slučaj mogao nazvati pravom, a drugi prividnom glazbenom pismenošću. Shodno tome, zaključujemo kako steći pravu glazbenu pismenost nije lako i kako sam proces stjecanja glazbene pismenosti traje relativno dugo (Šulentić Begić i Begić, 2015). Obje su vještine, uz mnoštvo drugih znanja i vještina, potrebe svakom glazbeniku neovisno o njegovim afinitetima i preferencijama, kao i trenutnim glazbenim sposobnostima i ciljevima.

Rojko (2012b) navodi kako u sustavu stručnog glazbenog obrazovanja postoje različiti predmeti, pa time postoje i različite metodike. Dovodi se u pitanje treba li svaki nastavni predmet imati svoju metodiku, ili je moguće pronaći neke slične reverzibilne elemente koji bi opravdali grupiranja u uža ili šira područja? Danas se u glazbenom obrazovanju, susrećemo s nekolicinom predmeta od kojih neki imaju svoje metodike, dok drugi, koji bi također trebali imati, iz određenih razloga, nemaju (Rojko, 2012b).

Na području nastave teorijskih glazbenih predmeta, pojavljuje se *metodika teorijskih glazbenih predmeta* koja se u svom praktičnom dijelu razlikuje na *metodiku nastave teorijskih glazbenih predmeta* u užem smislu, *metodiku nastave povijesti glazbe* i *metodiku nastave glazbene kulture*. Ako slijedimo ovaj redoslijed, bilo bi logično da i drugi predmeti dobiju „svoju“ metodiku, što nas zapravo dovodi do *metodike nastave solfeggia, harmonije, polifonije* itd. Postavlja se pitanje je li opravdana sadašnja različitost metodika i može li se opravdati i moguća daljnja različitost u smjeru koje smo konkretno naveli, ili treba težiti konvergenciji onih metodika koje imaju više zajedničkih elemenata? Sklonost se pridaje ipak ovoj drugoj opciji i shodno tome, važno je težiti integraciji metodika glazbene nastave. U praksi se od nabrojanih metodika kao samostalna disciplina pojavljuje samo *metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta* i to na razini predavanja, te *metodika nastave glazbene kulture* i *metodika nastave povijesti glazbe* na razini seminara odnosno praktičnih vježbi. I u ovom slučaju postavlja se pitanje je li ovakva različitost metodika opravdana, odnosno, jesu li predmeti kao što je Solfeggio, Harmonija, Polifonija (Kontrapunkt), Glazbena kultura, Povijest i drugi muzikološki predmeti toliko različiti jedni od drugih da svaki zaslužuje „svoju“ metodiku? Svatko tko se bavi navedenim područjem glazbe, poznaje u dovoljnoj mjeri sličnosti i razlike između navedenih nastavnih predmeta. Rojko (2012b) navodi kako ne treba zagovarati, tj. zasnivati posebne metodike za navedene predmete, nego treba težiti jednoj metodici, pod nazivom *metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta*. Argumentirani

razlozi su strukturirana metodika kojom se može zahvatiti sva nastavna problematika spomenutih predmeta, te takva metodika može imati funkciju znanstvene discipline jer je njezin predmet dovoljno opsežan da zavrijedi pozornost sa znanstvenog aspekta. Važno je navesti i kako među navedenim teorijskim predmetima ima pregršt zajedničkih točaka tj. elemenata, te je takva metodika u skladu s potrebama prakse. Dolazimo do zaključka kako su pojedini teoretski predmeti zapravo samo različiti aspekti pristupa jednom zajedničkom predmetu, a to je glazba (Rojko, 2012b).

Prema Šulentić Begić i Begić (2018), magistar Glazbene pedagogije tijekom studija na kolegiju *Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta* treba steći stručnu metodičku kompetenciju u kontekstu općeobrazovne škole pod kojom podrazumijevamo osnovnu školu i gimnaziju, te glazbene škole u koju ubrajamo osnovnu i srednju glazbenu školu. Osnovni je zadatak metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta utvrđivanje i u nekim slučajevima, trajna procjena cilja i zadataka svakog od navedenih predmeta, iako treba obratiti pozornost na mogućnost da određeni ciljevi i zadaci mogu biti relativno stabilni, ali i promjenjivi, na način da zavise od društvenih i povijesnih okolnosti. U vezi određivanja ciljeva i zadataka, metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta mora se baviti pitanjima nastavnog plana i programa, te proučavanjem mnogih drugih nastavnih vjerodostojnih pitanja kao što su:

- pitanje glazbenih sposobnosti i mogućnosti njihova otkrivanja i evaluacije koje se definira kao pitanje optimalne organizacije nastave
- pitanje nastavnih metoda, naročito nekih posebnih metoda svladavanja
- pitanje intonacije i ritma
- pitanje uporabe nastavnih sredstava i pomagala
- pitanje udžbenika i tekstualnih nastavnih sredstava
- pitanje praćenja i vrednovanja učenikova rada i napredovanja, prema konkretnoj dobi te psihičkoj i glazbenoj mogućnosti učenika (Rojko, 2012b).

Također je zadatak metodike da se bavi osobnošću učitelja glazbe s obzirom na njegove pedagoške, stručne i druge kompetencije (Rojko, 2012b).

S obzirom na to da metodiku tretiramo još i kao specijalnu didaktiku, autori starijih metodičkih tekstova uglavnom su rješavali praktična pitanja svakodnevne nastavne prakse,

dajući učiteljima predložak za obradu određenih nastavnih jedinica što predstavlja dobre smjernice, ali je taj način okarakteriziran kao preusko shvaćanje metodike. Zanimljivo je istaknuti kako su u današnje vrijeme neka pitanja glazbene nastave u općeobrazovnoj školi razriješena, dok su nastavni problemi profesionalnog glazbenog obrazovanja, ne računajući neke metodike nastave instrumenata, gotovo u potpunosti zapostavljeni.

Rojko (2012b) objašnjava kako o metodičkoj problematici stručnih glazbenih predmeta u Hrvatskoj ima vrlo malo literature osim ponešto iz predmeta Solfeggia, te naglašava kako metodika u novije vrijeme nije riješila većinu pitanja koji su danas aktualni. Postoje određene knjige koje nam neizravno odgovaraju na pitanje što je koji predmet nastave, ali nedovoljno odgovaraju na pitanja *kako* učiti određeni predmet, dok na pitanje *zašto* treba učiti taj predmet, uopće ne odgovaraju i to je njihov osnovni metodički nedostatak. U ovom slučaju, ako netko zagovara tezu da u nastavi Solfeggia treba razvijati spontano dječje glazbeno stvaralaštvo, onda osim pitanja *kako* to treba izvoditi, treba odgovoriti i na pitanje *zašto* to na Solfeggiu treba činiti te iste potkrijepiti relevantnim argumentima, s obzirom na to da učitelji Solfeggia i ne znaju što zapravo žele.

Danas je nažalost nedovoljno pažnje posvećeno metodičkom obrazovanju kao i praktičnom osposobljavanju studenata Glazbene pedagogije, s obzirom na činjenicu kako suvremenu nastavu glazbe može organizirati samo metodički kompetentan učitelj (Šulentić Begić i Begić, 2018). Zaključujemo kako većina metodika u području glazbene nastave još uvijek nije definirana kako smo objasnili i da je njihovo zasnivanje sa znanstvenog aspekta tek stvar i vizija budućnosti. Danas je još uvijek potrebno dokazivati kako se metodikom može baviti samo onaj tko je psihološki, pedagoški i didaktički obrazovan, neovisno o tome je li njegovo obrazovanje formalno ili neformalno (Rojko, 2012b).

2.2. METODIČKI POSTUPCI I NASTAVNE METODE

Nastava je suvremen, vrlo širok i općenito složen koncept zasnovan na znanstvenoj i stručnoj literaturi. U prvi plan nastave stavljaju se dva glavna oslonca: učitelj i učenik. S jedne strane nalazi se kvalificirani učitelj koji, osim stečenih stručnih kompetencija, mora raspolagati visokim umijećem posredovanja naučenih znanja na nižoj razini, što pretpostavlja dodatnu specijalizaciju. S druge strane nalazi se učenik koji u nastavi sudjeluje iz (barem) tri

razloga, a to je socijalizacija, kvalifikacija i personalizacija. To je sve ono što bi nastava svakako trebala osigurati učeniku, kao i ono što po sebi nadilazi znanja i umijeća koja su stečena u sklopu predmetne metodike i učiteljske naobrazbe, u koju je integrirana nastavna metodika (Pranjić, 2013).

U sklopu nastavne metodike nerijetko se postavlja pitanje što su zapravo nastavne metode. To je pitanje koje je i danas aktualno iz razloga što se smatra kako je nastavna metodika isključivo način korištenja različitih metoda učenja i poučavanja u nastavi na kojoj bi se iscrpio njezin potpuni sadržaj (Pranjić, 2013). Nastavne metode možemo opisati kao postupke koje nastavnik primjenjuje kako bi na određeni način strukturirao tijek nastave (Mattes, 2007). Pranjić (2005) navodi kako su nastavne metode oblici zajedničkog rada učitelja i učenika s ciljem ostvarivanja nastavnih zadataka, odnosno osmišljeni postupak kojim će se učitelj poslužiti kako bi se učenicima omogućio dolazak do ostvarivanja nastavnih ciljeva uz pomoć nastavnih sadržaja. Kad govorimo o metodama u kontekstu učenja i poučavanja, onda se konkretno misli na djelovanje prema određenoj metodi, kao i o metodičkom postupku nastavnika pri oblikovanju nastave i učenika koji izvršava postavljene zadatke (Pranjić, 2013). S obzirom na to da su dijelovi obrazovanja individualno različiti, podrazumijeva se i da metode moraju biti različite, prvenstveno zato što svako dijete uči na sebi svojstven način, bilo to vizualno, auditivno, kinestetički, usmjereno prema određenim simbolima ili pak aktivno u skupini (Mattes, 2007). To nas dovodi do upućivanja različitih koncepcija metoda i općenito njihovu primjenu u konkretnom oblikovanju nastavnog procesa. Neosporno je potvrditi tezu kako učenici upravo pomoću tih nastavnih metoda stječu znanja i vještine, razvijaju sposobnosti, formiraju osobni svjetonazor i zauzimaju vlastite stavove u kontekstu različitih životnih pitanja. Nastavne metode kao takve ne podliježu samo logičkim zahtjevima koja stavljamo pred učenika, već respektiraju i psihološki razvoj učenika, kao i svojstva i specifičnosti pojedinih predmeta. Metodika kao vještina primjene metoda u određenim postupcima i djelatnostima nije proizvoljna. Sastoji se od četiri ključna elementa, a to su shvaćanje, posredovanje, međuovisnost i prioritet (Pranjić, 2013).

Važno je razlikovati pravila primjene metoda u nastavi koje se dijele na prilagođenost cilju i sadržaju, prilagođenost situaciji i prilagođenost učitelju i učeniku. Ukoliko želimo organizirati suvremenu nastavu te ispravno poučavati, ovo su osnovni kriteriji za takvo provođenje nastave. Potrebno je kako adekvatna nastavna metoda mora usvajati navedene

kriterije koji ni u kojem slučaju ne smiju biti međusobno izolirani, a ni apsolutizirani (Pranjić, 2013).

Učitelji tijekom izvođenja nastave obavljaju mnoštvo aktivnosti: govore precizno i odmjereno, izlažu, tumače te se pri tome koriste Power Point prezentacijom, pišu po ploči, crtaju, implementiraju radne listiće u svoju nastavu, daju ili oduzimaju riječ učenicima te ih isto tako kude ili hvale za svaki njihov (ne)uspjeh, eksperimentiraju, organiziraju rad u grupama, ispravljaju domaće zadaće, dijele savjete učenicima i njihovim roditeljima. Navedene radnje možemo imenovati kao metodički postupak. Metodički postupak označava skup operacija pomoću kojih učitelj omogućuje učenicima postizanje ciljeva tako što se koristi nastavnim sadržajima, imajući na umu okolnosti te poštujući metodička i pedagoška načela. Učitelj koji želi implementirati metodičke postupke u svoju nastavu, mora biti kvalificiran za trostruku kompetenciju:

- *planiranje* nastave
- *izvođenje* nastave
- *vrednovanje* nastave (Pranjić, 2013).

Nastava u kojoj se teži kreativnosti, sa sobom ujedno nosi i kreativne nastavne metode. Shodno tome, nastavne metode koje potiču kreativnost, trebaju doprinositi ostvarivanju određenih kognitivnih, afektivnih i psihomotornih ciljeva, jer bi bez navedenog, obrazovanje odnosno školovanje postiglo jednostrani rezultat (Dubovicki i Omićević, 2016). Obrazovanje i odgoj u nastavi definirano je kao intencionalno i sustavno organizirano učenje pomoću kojeg se nastoji djelovati na određene osobine učenika kao što su znanje, vještina, sposobnosti, interesi, navike i dr. Shodno tome, razumljiv je interes za nastavne metode te se postavlja pitanje kako osmisliti djelotvorno obrazovanje, a da ono bude i relevantno. To je pitanje koje čini važnu sastavnicu profesionalne kompetencije učitelja. Danas je izuzetno važan međusobni odnos u relaciji učitelj – učenik, kao i dvosmjernost komunikacije te dijalog, kao temeljna pretpostavka suradnje, kooperativnosti i odgovornosti. Važno je pozitivno nastavno ozračje, a ono je ostvarivo samo ako nastava kao takva dobro funkcionira i ostvaruje očekivane ciljeve i odgojno-obrazovne ishode. Zaključujemo, dakle, kako nastavna metoda nije samo tehničko pitanje koje se zasniva na provedbi, nego predstavlja znatno više od navedenog, sadržajni, spoznajni, organizacijski, interakcijski i psihološki aspekt (Jelavić, 2003). Neizostavno je navesti činjenicu da svaki učenik ima pravo očekivati kako će se

izgraditi određeno poštovanje prema njegovim posebnostima, što pretpostavlja značajna pedagoško-psihološka znanja, zatim poznavanje složenih procesa čovjekova odrastanja, kao i najrazličitije metode koje se usvajaju kroz nastavnu metodiku, tj. sve ono što omogućuje i obuhvaća uspješno funkcioniranje nastavnog procesa (Pranjić, 2011). Prema Pranjiću (2011) metodički postupci u nastavi su:

- izlaganje
- razgovor
- demonstracija
- čitanje teksta
- pjevanje
- slušanje glazbe
- analiza umjetničkog djela
- meditacija
- fotogovor
- izrada stripa
- igranje uloga.

Mattes (2007) ističe kako se danas često nastavni sadržaj zanemaruje te se postavlja pitanje treba li u nastavi dati prednost sadržaju ili metodama. Zaključak je da su bitni oboje jer za kvalitetnu nastavu važno su usvajanje sadržaja i primjerena metoda odnosno metodička kompetencija učitelja.

Bognar (2001) ističe kako se integracijom postupka ili metode ostvaruje odgojni čin. Postupke ubrajamo u metode, a metode u strategije. Razlikujemo tri osnovne strategije metode odgoja, a to su strategija egzistencije, strategija socijalizacije i strategija individuacije. Svaka od navedenih metoda javlja se u većem broju odgojnih postupaka i svi oni se odnose na aktivnost učitelja i učenika. Dolazimo do zaključka kako su metode i postupci itekako značajni u odgoju.

Strategija egzistencije podrazumijeva metode i postupke kojima se ostvaruju zadaci egzistencijalnog odgoja, u kojima razlikujemo tri osnovne metode: metodu zdravog načina života, metodu praktičnih radova i metodu sigurnosti. Svaka od metoda može se ostvariti kroz tri grupe postupaka, a to su igre, simulacije i akcije ili kampanje. Strategija socijalizacije obuhvaća metode i postupke pomoću kojih ostvarujemo zadatke socijalnog odgoja, a sve postupke možemo kategorizirati u tri osnovne metode: metodu komunikacije, metodu afirmacije i metodu kooperacije. Unutar svake od navedenih metoda možemo razlikovati određene postupke koji sadrže obilježja igre, simulacije ili akcije. Posljednja strategija metode odgoja, strategija individuacije, sadrži postupke i metode u koje ubrajamo i nerijetko koristimo u humanističkom odgoju, tako što pomažemo i potičemo samoaktualizaciju kod učenika, roditelja, pa čak i samog sebe. Strategija individuacije na neki način označava senzibiliziranu strategiju, jer uspješnost iste najčešće ovisi o kvaliteti osobnosti čovjeka koji implementira istu. To bi značilo da će isti postupak kod jednog učitelja biti uspješan, dok kod drugog neće i zbog toga je važno da učitelji kontinuirano rade na razvoju vlastite osobnosti kako bi mogli pomoći i drugima (Bognar, 2001).

3. NASTAVA SOLFEGGIA

Solfeggio je nastavni predmet zastupljen u osnovnim, plesnim i srednjim glazbenim školama, a pripada skupnoj nastavi koja se odvija u prostoru glazbene škole odnosno učionici. Predstavlja temelj svim ostalim nastavnim predmetima u glazbenoj školi gdje učenici stječu glazbenu naobrazbu. Solfeggio je proces stjecanja glazbene pismenosti koji se može promatrati kao proces učenja glazbenog jezika, a definiramo ga kao predmet na kojem se stječu intonacijska i ritamska znanja i umijeća odnosno vještine, koje omogućuju onome tko ih je stekao, da razumije glazbenu strukturu (Rojko, 2012b). Ono što je najvažnije u nastavi Solfeggia jest postupnost. Kretanje od poznatog ka nepoznatome, od bližeg ka daljem, lakšeg ka težem i ono što je u glazbi izuzetno važno, od konkretnog ka apstraktnom, što bi zapravo značilo da polazimo od same glazbe ka glazbenim pojmovima (Đekić, 2014). Solfeggio se također manifestira kao predmet u kojem je razvijanje svijesti o parametrima glazbenog jezika, stjecanje intonacijskih i ritamskih vještina zapravo dugotrajan proces bez jamstva konačnog ishoda koji započinje od prvog susreta sa Solfeggiom, preko niza raznovrsnih provjera koji se okončaju završnim ispitom (Lovrinić, 2013). Razumjeti glazbenu strukturu označava s jedne strane biti u stanju notama zapisati slušno prezentiranu ili samostalno stvorenu glazbu, a s druge strane čuti u sebi odnosno misaono pretvoriti zvuk nota zapisane glazbe na način da ih se otpjeva, stoga je Solfeggio predmet na kojem se stječe vještina koja učeniku omogućuje da s razumijevanjem čita notni tekst i prepoznavajući strukturu, s razumijevanjem sluša glazbu (Rojko, 2012b). Cilj je nastave Solfeggia stjecanje opće glazbene pismenosti koja se zapravo manifestira kao nastavni proces koji započinje na način da se prvo uvode pisani znakovi za određene melodijske i melodijsko-ritamske pojave. Navedeni cilj nastave Solfeggia traje sve do potpunog, samostalnog vladanja standardnim glazbenim pismom kao grafičkim odrazom tzv. glazbenog jezika (Đekić, 2014). Poželjno je u nastavi Solfeggia rukovoditi se načelom ekonomičnosti, što bi zapravo označavalo postizanje ciljeva s najmanjim mogućim naporom (Rojko, 2013). Interpretacija i uopće mogućnost interpretiranja tretira se kao jedan od najvažnijih ciljeva u nastavi Solfeggia, polazeći od prvotnog odgajanja mladih učenika u buduće profesionalne glazbenike, što će rezultirati stvaranjem odnosno izgraditi umjetnika znanstvenika i pedagoga, tj. interpreta. Mogućnost interpretiranja zasniva se na tumačenju glazbe na jedinstven, sebi svojstven način koji je visoko disciplinirani i zasnovan profesionalnom, glazbenom edukacijom, te je upravo iz tog razloga interpretacija na vrhu piramide glazbeno obrazovnog sustava (Benić Zovko, 2006).

3.1. SADRŽAJ NASTAVE SOLFEGGIA

U okviru predmeta Solfeggio, učenicima bi trebalo prvenstveno osvijestiti tonove slušane melodije kao stupnjeve određene ljestvice, u kojoj će upravo ti stupnjevi postati konkretni tonovi koje će učenici zapisati, pjevati ili izvoditi (Petrović, 2015). U najužem smislu riječi, sadržaj nastave Solfeggia jest glazba koja je određena tonalitetom (Radica, 2015). Kako bismo učenicima mogli približiti nastavni sadržaj na jednostavan i zanimljiv način, potrebno je dobro osmisliti proces aktivnog učenja. Zaključujemo kako se uloga učitelja mijenja na način da isti postaje voditelj odnosno moderator, a ujedno i motivator koji vodi učenike kroz vlastiti proces učenja jer se time postiže uključivanje više kognitivnih procesa usvajanja sadržaja kao što je analiza, sinteza, uspoređivanje, predviđanje i vrednovanje. Primjer za dodatno osmišljavanje nastavnog sadržaja u svrhu većeg afiniteta i zanimacije može biti uvođenje plesa/pokreta u prvi i drugi razred Solfeggia. Djeci pokret nije stran, čak dapače, vrlo je blizak i spontan uz čiju pomoć možemo na jednostavan način usvojiti i svladati pojmove metra, ritma, tempa, dinamike, oblika itd (Đekić, 2014).

U nastavi Solfeggia stavlja se naglasak na vještinu, tj. samo stjecanje vještine zasniva se na vježbanju. Vježbanje pjevanja ili pisanja diktata odvija se na glazbenim primjerima koji mogu biti didaktičke prirode ili primjeri iz literature. U nastavnoj praksi pretjerana je implementacija didaktičkih primjera koji su u nerijetkom slučaju, vrlo slabi i nemuzikalni, na štetu pravih, glazbenih primjera odnosno ulomaka iz raznih djela i opusa skladatelja. Mogućnosti primjenjivanja pravih i muzikalnih primjera iz glazbene literature veće su nego što obično predrasude donose, što u principu znači da sve osim kratkih vježbi koje nastavnik improvizira na licu mjesta tijekom postupka usmenog diktata, ili rada na modulatoru pri uvođenju novog intonacijskog ili ritamskog problema što označava sva pjevanja *prima vista* i svi pisani diktati, bi se morali izvoditi na pravim primjerima iz glazbene literature. Zašto se to ne ostvaruje u praksi? Neosporiva je činjenica da takav rad zahtijeva mnogo veće poznavanje literature nastavnika nego što je to većinom danas slučaj, a drugi je razlog taj što je takva vrsta rada vrlo zahtjevna i ne može se odrađivati rutinski tj. besprijekorno. Shodno tome, često se odabire ili ide „linijom manjeg otpora“, gdje je s gledišta nastavnika jednostavnije uzeti određeni priručnik i znalački, po redu uzimati primjere onako kako ih je autor posložio, nego pokušati izabrati primjer po glazbenoj kvaliteti i načelu primjerenosti učenika kao i njihovim vještinama, sposobnostima i mogućnostima općenito. Nažalost, nerijetko se krivnja prebacuje na samog autora priručnika ili udžbenika uz opravdanje kako su navedeni primjeri

baš ti primjeri za konkretan razred što apsolutno nije istina, jer kao što smo rekli, ovdje se radi o stjecanju vještine, iz čega zaključujemo kako udžbenici za Solfeggio nisu glazbenopedagoški opravdani jer načelom postupnosti, nastavu Solfeggia pretvaraju u rutinu. Zaključujemo kako su nastavi Solfeggia potrebne neutralne zbirke primjera iz glazbene literature koje su varijabilnog tipa, gdje nastavnik zapravo sam odabire primjere za određene nastavne satove (Rojko, 2012b).

Mogućnost upotrebe glazbene literature veća je time što su razredi viši. U nastavi Solfeggia na studiju ne bi smjelo biti niti jednog primjera za pjevanje i pisanje glazbenog diktata koji nije iz glazbene literature, jer intonacijski i nerazmjerno bolji učinak može postići na pravim odnosno izvornim skladbama. Postavlja se pitanje čemu propjevavati vježbe i etide iz određenih priručnika, kad se s istom količinom energije i uloženim trudom, ali mnogo većom glazbenom koristi mogu uzeti primjeri iz glazbene literature? Didaktički primjeri označavaju sredstvo, a primjeri iz glazbene literature označavaju i sredstvo i cilj! Vještina se dakako stječe na didaktičkim primjerima, ali se na primjerima iz glazbene literature stječe i vještina i poznavanje odnosno znanje glazbe. Intonacijski obrasci koje učenik stječe na pravoj glazbi su korisniji jer im je prijenosni kapacitet u potpunosti izvjestan, dok je kod didaktičkih primjera samovoljan odnosno neizvjestan tj. nepotkrijepljen. U svemu navedenom ne treba zanemariti ni motivaciju samog učenika koja je u implementaciji prave glazbe i više nego prisutna, dok je u didaktičkim primjerima čak nepostojeća. Primjerima iz glazbene literature trebalo bi se koristiti na sljedeći način:

- za glazbeni diktat snimkom u izvornoj, ne u klavirskoj izvedbi (osim povremeno)
- za pjevanje prvotno vokalnim primjerima koji moraju svakako biti cjeloviti i po mogućnosti u glazbenom kontekstu (u izvornoj pratnji, klavirski izvadak), uz naknadno povezivanje s izvornikom (slušanje snimke).

Iz navedenog zaključujemo kako se učenje glazbe u mnogim aspektima zapravo otuđilo od svog predmeta gdje se umjesto glazbe, uči o glazbi i to se događa u apsolutno svim teorijskim predmetima, ali čak i u nastavi instrumenata ili pjevanja (Rojko, 2012b). Izdvojivši glazbeno-teorijske spoznaje i sistematizaciju iz nastave Solfeggia, ista bi bila neizvodiva, stoga se sadržaj ovog predmeta ne može u potpunosti podrediti logici i određenoj sustavnosti glazbene teorije zbog velike prožetosti s učenikom i njegovim (ne)percepcijskim mogućnostima (Radica, 2015).

3.2. NASTAVNI PLANOVI I PROGRAMI PREDŠKOLSKOG I OSNOVNOG OBRAZOVANJA ZA GLAZBENE I PLESNE ŠKOLE – ANALIZA PROGRAMA PREDMETA SOLFEGGIO

Nastavni plan i program za osnovne glazbene i plesne škole stupio je na snagu školske godine 2006./2007. U programu navodi se potreba za vlastitim odgojno-obrazovnim sustavom koja uz sebe veže i potrebu da profesionalni glazbeni odgoj i obrazovanje započne u ranoj dječjoj dobi, tumači se kompleksnim, posebnim glazbenim vještinama kao što je pjevanje po notnom tekstu odnosno stjecanje vještine svjesnog čitanja notnog teksta i vještina sviranja na instrumentu, što je neovisno o drugom stečenom znanju i vještinama, potrebno svakom glazbeniku (MZOŠ i HDGPP, 2006).

Osim nastave instrumenta, svi učenici osnovne glazbene škole pohađaju nastavu Solfeggia i skupnog muziciranja kao što je zbor, orkestar ili komorna glazba. Nastava u glazbenoj školi može biti *individualna* i *skupna*. Individualna nastava označava nastavu instrumenta, dok je nastava Solfeggia i skupnog muziciranja skupnog tipa. Satnica predmeta iznosi dva sata tjedno tijekom svih šest razreda osnovne glazbene škole. U programu predmeta Solfeggio nisu navedeni cilj, zadaće i ishodi već samo sadržaji predmeta koji se upoznaju s obzirom na sljedeće teme: glazbena pismenost, oznake i znakovi, ljestvice, mjera, intervali, akordi, melodija, ritam, diktat, stvaralački rad, slušanje glazbe (MZOŠ i HDGPP, 2006). Slijedi detaljan prikaz sadržaja s obzirom na razred.

Prvi razred

GLAZBENA PISMENOST

- upoznati notno crtovlje
- upoznati note u g i f-ključu
- prepoznati, pročitati, izvesti i zapisati cijelu, polovinsku, četvrtinsku i osminsku notu
- prepoznati, pročitati, izvesti i zapisati cijelu, polovinsku, četvrtinsku i osminsku pauzu
- prepoznati i pročitati notni zapis u maloj, prvoj i drugoj oktavi

- upoznati predznake – povisilicu, snizilicu i razrješilicu
- obraditi takt, taktnu crtu i predtakt
- upoznati glazbenu abecedu
- upoznati solmizacijske slogove
- upoznati stupanj kao oznaku za mjesto tona u ljestvici
- upoznati glavne stupnjeve u ljestvici i njihova imena

OZNAKE I ZNAKOVI

- upoznati oznake za ponavljanje, *DC al Fine*, te prvi i drugi završetak notnog teksta
- upoznati osnovne dinamičke oznake kao što su *forte, piano, mezzoforte, mezzopiano, crescendo* i *decrescendo*
- upoznati osnovne oznake za brzi, umjereni i spori tempo – *allegro, moderato* i *lento*
- upoznati najčešće oznake za način izvođenja glazbenog djela – *cantabile, dolce* i *grazioso*
- upoznati oznake za *legato* i *staccato*

LJESTVICE

- obraditi C, G i F-dur
- upoznati strukturu ljestvica, označiti tetrakorde, razlikovati cijeli ton i poluton u ljestvici, upoznati glavne stupnjeve i vođicu

MJERA

- upoznati osnovnu podjelu na jednostavne i složene mjere
- prepoznati i usvojiti dvočetvrtinsku, tročetvrtinsku i četveročetvrtinsku mjeru te odrediti i pravilno izvesti teške i lake dobe u obrađenim mjerama

INTERVALI

- upoznati cijele tonove i polutonove u obrađenim durskim ljestvicama

MELODIJA

- pjevati melodije različitih ugođaja, obratiti pozornost na intonacijski čisto pjevanje

Vježbati:

- intoniranje rastavljenih akorada glavnih stupnjeva
- izvođenje melodijskih vježbi na notnom modulatoru
- izvođenje vježbe zamišljanja tona
- izvođenje litanijske vježbe
- izvođenje didaktičke melodijsko-ritamske vježbe
- izvođenje popijevki s tekstom
- pjevanje primjera iz glazbene literature

RITAM

- usvojiti pojam dobe (četvrtinka) i njezinu podjelu na dva dijela (podjelu dobe na četiri jednaka dijela obraditi informativno i vježbati samo s naprednijim učenicima)
- obraditi znakove kojima produljujemo trajanje tona – ligatura, korona i nota s točkom
- obraditi sinkopu (unutar četiri dobe)
- upoznati predtakt ili nepotpuni takt

Vježbati:

- ritamske primjere
- primjere za ritamsko čitanje tonova
- dvolinijske ritamske primjere

DIKTAT

- prepoznati, zapamtiti i zapisati izvedeni ritam te melodiju istoga i različitog ritamskog trajanja na glazbeno logičnoj cjelini (u pravilu od dva takta)
- pismeni i usmeni

- melodijski diktat
- ritamski diktat
- melodijsko-ritamski diktat

STVARALAČKI RAD

- vježbati melodijsku, ritamsku i melodijsko-ritamsku improvizaciju
- zamišljati i spontano izvoditi ritmizirane govorene tekstove odnosno brojalice
- improvizirati melodiju na tekst brojalice ili dječje pjesmice
- improvizirati melodiju na notnom modulatoru

Drugi razred

GLAZBENA PISMENOST

- dati pregled vrijednosti nota i stanka; cijela, polovinka, četvrtinka, osminka, šesnaestinka i tridesetdruginka
- upoznati podjelu dobe (u četvrtinskoj, osminskoj i polovinskoj mjeri) na četiri jednaka dijela
- obraditi tetrakorde u durskim i molskim ljestvicama koji se obrađuju u drugom razredu
- prepoznati i pročitati notni zapis u G i F ključu u velikoj, maloj, prvoj i drugoj oktavi
- učvrstiti znanje o predznacima; povisilica, snizilica i razrješilica
- tonove čitati abecedom, solmizacijom i neutralnim slogom
- učvrstiti znanje o predtaktu i upoznati uzmah

OZNAKE I ZNAKOVI

- učvrstiti dinamičke oznake i upoznati nove kao što su *fortissimo, forte, mezzoforte, mezzopiano, piano, pianissimo* te *crescendo* i *decrescendo*

- upoznati osnovne oznake za brzi, umjereni i spori tempo kao što je *vivo, allegro, presto, andante, moderato, adagio* i *lento*, te *ritardando* i *accelerando*
- upoznati najčešće oznake za način izvođenja glazbenog djela kao što su *cantabile, dolce, grazioso, animato, marcato*
- ponoviti znanje o oznakama za *legato* i *staccato*

LJESTVICE

- učvrstiti, ponoviti i intonirati C, G i F-dur te obraditi paralelne a, e i d-mol (sve vrste)
- intonativno učvrstiti C, G i F-dur ljestvice, te obraditi sve vrste a, e i d-mol ljestvica
- upoznati strukturu ljestvica, označiti tetrakorde, u ljestvici prepoznati cijeli ton i poluton, upoznati glavne stupnjeve, vođicu te povećanu sekundu u harmonijskom molu
- pjevajući ljestvice, razvijati zvukovnu predodžbu o molskim tonalitetima te odnosima među tonovima
- proširenu ljestvicu koristiti kao notni modulator
- mjera
- podjela na jednostavne i složene mjere
- osminske mjere; obraditi dvoosminsku i troosminsku mjeru
- polovinske mjere; obraditi dvopolovinsku i tropolovinsku mjeru

INTERVALI

- prepoznati intervale od prime do oktave po veličini, te upoznati njihova imena
- malu, veliku i povećanu sekundu obraditi po vrsti
- prepoznati sluhom malu i veliku sekundu na zadani ton

MELODIJA

- upjevavanje na notnom modulatoru, a posebnu pozornost posvetiti intonacijski čistom pjevanju

Vježbati:

- intoniranje rastavljenih akorada glavnih stupnjeva ljestvice
- melodijske vježbe na notnom modulatoru
- vježbe zamišljanja tona
- litanijske vježbe
- didaktičke melodijsko-ritamske vježbe
- popijevke s tekstom
- lagane kanone
- primjere iz glazbene literature

RITAM

Vježbati:

- ritamske primjere
- primjere za ritamsko čitanje tonova
- dvolinijske ritamske primjere

DIKTAT

- prepoznati, zapamtiti i zapisati izvedeni ritam te melodiju istog i različitog trajanja na glazbeno logičnoj cjelini (u pravilu od dva takta)
- pismeni i usmeni: melodijski, ritamski, melodijsko-ritamski

STVARALAČKI RAD

- melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija
- dovršiti započete melodijske fraze (dominanta-tonika)
- improvizirati melodiju na tekst brojalice ili dječje pjesmice
- improvizirati melodiju na notnom modulatoru

Treći razred

GLAZBENA PISMENOST

- učvrstiti znanje o podjeli dobe i vrijednosti nota u četvrtinskoj, osminskoj i polovinskoj mjeri
- učvrstiti znanje o tetrakordima koji se nalaze u durskim i molskim ljestvicama koje se obrađuju u trećem razredu
- učvrstiti znanje o funkciji tonova i nazivima glavnih stupnjeva u tonalitetu
- prepoznati i pročitati notni zapis u G i F-ključu u velikoj, maloj, prvoj i drugoj oktavi
- učvrstiti znanje o predznacima; dvostruka povisilica i snizilica
- vježbati transpoziciju notnog teksta u okviru obrađenih tonaliteta
- vježbati transkripciju u okviru obrađenih mjera

OZNAKE I ZNAKOVI

- učvrstiti obrađene agogičke oznake i upoznati nove
- proširiti znanje o oznakama za tempo
- pjevati melodijsko-ritamske primjere u skladu s označenim dinamičkim oznakama

LJESTVICE

- učvrstiti, ponoviti i intonirati obrađene ljestvice C, G i F-dur te a, e i d-mol ljestvice
- obraditi nove: D, B i A-dur te h, g i fis-mol ljestvice
- upoznati strukturu ljestvica, zapisati i označiti tetrakorde, u ljestvici prepoznati cijeli ton i poluton, upoznati glavne stupnjeve, vođicu te povećanu sekundu u harmonijskom molu
- pravilno intonirati ljestvicu i trozvuke glavnih stupnjeva
- pjevajući ljestvice, razvijati i trozvuke glavnih stupnjeva
- pjevajući ljestvice, razvijati zvukovnu predodžbu o durskim i molskim tonalitetima te odnosima među tonovima

- proširenu ljestvicu koristiti kao notni modulator

MJERA

- obraditi četveroosminsku, četveropolovinsku te šesteroosminsku mjeru
- šesteroosminsku mjeru pravilno izvesti kao dvodobnu mjeru s jedinicom mjere (nota s točkom) te promjenu istovrsne mjere unutar primjera

INTERVALI

- malu i veliku sekundu, malu i veliku tercu, čistu kvartu i čistu kvintu prepoznati, pravilno intonirati i znati zapisati na zadani ton, a ostale ljestvične intervale prepoznati po veličini
- povećanu kvartu i smanjenu kvintu teoretski obraditi u durskim ljestvicama koje se obrađuju u trećem razredu

AKORDI

- obraditi durski i molski kvintakord

MELODIJA

- muzikalno i logično fraziranje notnog teksta s posebno pažnjom na intonacijski čisto pjevanje

Vježbati:

- upjevavanje na notnom modulatoru
- intonirati rastavljene akorde glavnih stupnjeva ljestvice
- intonirati melodijske vježbe na notnom modulatoru
- pjevati vježbe zamišljanja tona
- litanijskim vježbama savladati zahtjevnije melodijsko-ritamske probleme
- pjevati didaktičke melodijsko-ritamske vježbe
- popijevke s tekstom

- pjevati lakše kanone i dvoglasne homofone primjere
- pjevati primjere iz glazbene literature

RITAM

Vježbati:

- ritamske primjere
- primjere za ritamsko čitanje tonova
- dvolinijske ritamske primjere
- predtakt i uzmah (učvrstiti znanje)
- sinkopa (unutar dvije dobe); učvrstiti znanje

DIKTAT

- zapamtiti, prepoznati i zapisati izvedeni ritam te melodiju istog i različitog trajanja na glazbeno logičnoj cjelini (u pravilu od dva takta)
- oblici jednoglasnog diktata pismeno i usmeno: melodijski, ritamski, melodijsko-ritamski
- prepoznati obrađene intervale te durski i molski kvintakord

STVARALAČKI RAD

- melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija
- dovršiti započete melodijske fraze (dominanta-tonika)
- improvizirati melodiju na tekst brojalice ili dječje pjesmice
- improvizirati melodiju na notnom modulatoru

Četvrti razred

GLAZBENA PISMENOST

- učvrstiti znanje o podjeli dobe u četvrtinskoj, osminskoj, polovinskoj, šestoosminskoj, devetoosminskoj i dvanaestosminskoj mjeri
- jednostavne i složene mjere
- kvintni krug uzlazno i silazno
- svi predznaci u G i F-ključu
- čitanje i pisanje nota u opsegu G1 – e^3
- učvrstiti znanje o tetrakordima koji se nalaze u durskim i molskim ljestvicama koje se obrađuju u četvrtom razredu
- alteracija kao kromatska promjena nekog ljestvičnog tona – dijatonski i kromatski poluton
- taktiranje novoobrađenih mjera
- transpozicija notnog teksta u okviru obrađenih tonaliteta
- transkripcija u okviru obrađenih mjera
- taktiranje kao novi mogući način označavanja doba u određenim mjerama

LJESTVICE

- intonacijski i teorijski učvrstiti obrađene ljestvice
- obraditi nove: Es, E i As-dur, te c, cis i f-mol ljestvice
- upoznati strukturu novih ljestvica, zapisati i označiti tetrakorde, glavne stupnjeve i vođicu
- pravilno intonirati ljestvicu i rastavljene trozvuke glavnih stupnjeva
- pjevajući ljestvice, razvijati zvukovnu predodžbu o durskim i molskim tonalitetima, te odnosima među tonovima
- obraditi intonaciju ljestvičnih tetrakorda

- proširenu ljestvicu rabiti kao notni modulator

MJERA

- obrada nove devetoosminske i dvanaestosminske mjere

INTERVALI

- učvrstiti znanje o intervalima
- veliku i malu sekstu, veliku i malu septimu, čistu oktavu, povećanu sekundu i kvartu te smanjenu kvintu prepoznati, pravilno intonirati i znati napisati na zadani ton
- steći osnovno znanje o obratima intervala

AKORDI

- obrada smanjenog i povećanog kvintakorda
- intonacijska durskog, molskog, povećanog i smanjenog kvintakorda

MELODIJA

- muzikalno i logično fraziranje notnog teksta s posebnom pažnjom na intonacijski čisto pjevanje

Vježbati:

- intonirati rastavljene kvintakorde glavnih stupnjeva ljestvice
- intonirati melodijske vježbe na notnom modulatoru
- pjevati vježbe zamišljanja tonova
- litanijskim vježbama svladati zahtjevnije melodijsko-ritamske probleme
- intonacija izmjeničnih alteriranih tonova
- pjevati didaktičke melodijsko-ritamske vježbe
- popijevke s tekstom
- pjevati kanone i lagano homofono i polifono dvoglasje
- pjevati primjere iz glazbene literature

RITAM

Vježbati:

- ritamske primjere
- primjere za ritamsko čitanje tonova
- dvolinijske ritamske primjere
- sinkopu – unutar jedne dobe

DIKTAT

- zapamtiti, prepoznati i zapisani izvedeni ritam te melodiju istog i različitog trajanja na glazbeno logičnoj cjelini
- postupno proširiti opseg zadatka
- razvijati učenikova znanja i sposobnosti te glazbeno pamćenje
- oblici jednoglasnog diktata pismeno i usmeno: melodijski s pomacima izmjeničnih alteriranih tonova, ritamski, melodijsko-ritamski (dijatonski)
- prepoznati kvintakorde i obrađene intervale
- prepoznati tetrakorde
- dvoglasje – slušati i prepoznati harmonijske intervale

STVARALAČKI RAD

- melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija
- dovršiti započete melodijske i ritamske cjeline (dominanta-tonika)
- samostalno stvoriti ritamsko-melodijsku cjelinu
- realizirati melodiju na tekst dječje pjesmice
- improvizirati melodiju na notnom modulatoru

Peti razred

GLAZBENA PISMENOST

- učvrstiti znanje o podjeli dobe u dosad obrađenim mjerama te u novim: petoosminskoj, petočetvrtinskoj, sedmoosminskoj i sedmočetvrtinskoj mjeri
- kvintni krug uzlazno i silazno
- naučiti nizati ljestvice
- čitanje i pisanje nota u opsegu G1 – c^3
- učvrstiti znanje o tetrakordima
- izmjenična i jednostavna kromatska alteracija ljestvičnih tonova
- transpozicija i transkripcija notnog teksta
- tempo i agogika – proširiti pojmove
- dijatonska modulacija iz dura u naravni mol i iz dura u dur za kvintu uzlazno i kvintu silazno
- mnogostranost kvintakorda u duru i harmonijskom molu
- obrati durskog i molskog kvintakorda

LJESTVICE

- intonacijski i teorijski učvrstiti obrađene ljestvice
- obraditi nove: H, Des i Fis-dur, te gis, b i dis-mol ljestvice
- upoznati strukturu novih ljestvica, zapisati i označiti tetrakorde i glavne stupnjeve
- pravilno intonirati ljestvicu i rastavljene trozvuke glavnih stupnjeva
- pjevajući ljestvice, razvijati zvukovnu predodžbu o durskim i molskim tonalitetima te odnosima među tonovima
- intonacija ljestvičnih tetrakorda
- proširenu ljestvicu koristiti kao notni modulator

MJERA

- obrada novih mjera; samo informativno (5/8, 7/8, 5/4, 7/4)

INTERVALI

- učvrstiti znanje o intervalima
- veliku i malu sekstu, veliku i malu septimu, čistu oktavu i sve ljestvične povećane i smanjene intervale prepoznati, pravilno intonirati i znati zapisati na zadani ton
- učvrstiti znanje o obratima intervala
- intonacija povećane kvarte i smanjene kvinte

AKORDI

- intonacija durskog, molskog, povećanog i smanjenog kvintakorda
- obrada durskog i molskog sekstakorda i kvartsekstakorda
- intonacija dominantnog septakorda u duru i harmonijskom molu

MELODIJA

- muzikalno i logično fraziranje notnog teksta s posebnom pažnjom na intonacijski čisto pjevanje

Vježbati:

- intoniranje rastavljenih kvintakorda glavnih stupnjeva ljestvice
- pjevati vježbe zamišljanja tonova
- litanijskim vježbama savladati zahtjevnije melodijsko-ritamske probleme
- intonacija izmjeničnih i prohodnih kromatskih tonova (vježbati na notnom modulatoru)
- pjevanje didaktičkih melodijsko-ritamskih primjera
- popijevke s tekstom
- pjevati dvoglasne i lagane troglasne kanone te homofono i polifono dvoglasje

- pjevati primjere iz glazbene literature
- melodijsko-ritamske modulativne primjere iz dura u paralelni mol i iz dura u dur za kvintu uzlazno i kvintu silazno

RITAM

Vježbati:

- ritamske primjere
- primjere za ritamsko čitanje tonova
- dvolinijske ritamske primjere

DIKTAT

- zapamtiti, prepoznati i zapisati izvedeni ritam te melodiju istog i različitog trajanja na glazbeno logičnoj cjelini; postupno proširiti opseg zadatka
- razvijati glazbeno pamćenje
- oblici jednoglasnog diktata pismeno i usmeno: melodijski (s pomacima izmjeničnih alteriranih tonova), ritamski i melodijsko-ritamski (dijatonski)
- prepoznati obrađene intervale, kvintakorde i njihove obrate
- prepoznati tetrakorde
- dvoglasje (kraći niz harmonijskih intervala)

STVARALAČKI RAD

- melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija
- dovršiti započete melodijske i ritamske cjeline (dominanta – tonika)
- samostalno stvoriti ritamsko-melodijsku cjelinu
- realizirati melodiju na tekst dječje pjesmice
- improvizirati melodiju na notnom modulatoru

Šesti razred

GLAZBENA PISMENOST

- učvrstiti znanje o podjeli dobe u dosad obrađenim mjerama
- učvrstiti gradivo o složenim i mješovitim mjerama
- kvintni krug uzlazno i silazno; učvrstiti obrađeno gradivo
- čitati i pisati note u G i F-ključu
- vježbati izmjeničnu i kromatsku alteraciju ljestvičnih tonova
- naučiti enharmonijsku zamjenu tona
- svladati transpoziciju i transkripciju notnog teksta
- tempo i agogika – proširiti pojmove
- znati dijatonsku modulaciju

LJESTVICE

- intonacijski i teorijski učvrstiti obrađene ljestvice
- pjevati nove: Ges, Cis i Ces-dur, te es, ais i as-mol ljestvice i rastavljene trozvuke glavnih stupnjeva
- upoznati strukturu novih ljestvica, zapisati i označiti tetrakorde, glavne stupnjeve i vođicu
- pjevajući ljestvice, razvijati zvukovnu predodžbu o durskim i molskim tonalitetima te odnosima među tonovima
- pjevati pet vrsta tetrakorda i naučiti njihovu mnogostranost u duru i harmonijskom molu
- proširenu ljestvicu koristiti kao notni modulator

MJERA

- utvrditi usvojene mjere

INTERVALI

- učvrstiti znanje o intervalima
- sve intervale intonirati i znati zapisati na zadani ton
- podjela na konsonantne i disonantne intervale

AKORDI

- obrati durskog, molskog, povećanog i smanjenog kvintakorda
- mnogostranost durskog, molskog, povećanog i smanjenog kvintakorda u duru i harmonijskom molu
- intonacija durskog, molskog, povećanog i smanjenog kvintakorda, te dur i mol sekstakorda i kvartsekstakorda
- dominantni septakord i obrati; mnogostranost dominantnog septakorda u duru i harmonijskom molu
- na zadanom tonu izgraditi dominantni septakord i obrate te odrediti njihovu mnogostranost u duru i harmonijskom molu
- intonacija dominantnog septakorda i obrata

MELODIJA

- muzikalno fraziranje notnog teksta s posebnom pažnjom na intonacijski čisto pjevanje

Vježbati:

- intoniranje rastavljenih kvintakorda glavnih stupnjeva ljestvice
- intoniranje melodijskih vježbi na notnom modulatoru
- pjevati vježbe zamišljanja tonova
- litanijskim vježbama svladati zahtjevnije melodijsko-ritamske probleme
- intonirati izmjenične alterirane tonove, tonove u kromatskom prolazu, te unutar laganijeg, melodijskog skoka u duru i molu
- pjevati didaktičke melodijsko-ritamske primjere

- popijevke s tekstom
- pjevati dvoglasne i lagane troglasne kanone te homofono i polifono dvoglasje
- pjevati primjere iz glazbene literature
- intonirati sve vrste tetrakorda na zadane tonove
- dijatonska modulacija – osjetiti prijelaz iz jednoga u drugi tonalitet

RITAM

Vježbati:

- ritamske primjere
- primjere za ritamsko čitanje tonova
- dvolinijske ritamske primjere

DIKTAT

- zapamtiti, prepoznati i zapisati izvedeni ritam te melodiju istog i različitog trajanja na glazbeno logičnoj cjelini; postupno proširiti opseg zadatka
- razvijati učenikova znanja i sposobnosti te glazbeno pamćenje
- oblici jednoglasnog diktata pismeno i usmeno: melodijski s pomakom izmjeničnih i prohodnih alteriranih tonova, ritamski i melodijsko-ritamski s jednostavnim kromatskim pomacima
- prepoznati obrađene intervale, kvintakorde i njihove obrate
- prepoznati tetrakorde
- prepoznati dominantni septakord i obrate
- dvoglasje – slušati i prepoznati harmonijske intervale

STVARALAČKI RAD

- melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija
- dovršiti započete melodijske i ritamske cjeline (dominanta – tonika)

- samostalno napisati melodijsko-ritamsku cjelinu
- realizirati melodiju na tekst dječje pjesmice
- improvizirati melodiju na notnom modulatoru

3.3. NASTAVNI PLANOVI I PROGRAMI ZA SREDNJE GLAZBENE I PLESNE ŠKOLE – ANALIZA PROGRAMA PREDMETA SOLFEGGIO

U okviru glazbeno-odgojnog obrazovanja, srednja glazbena škola predstavlja stupanj na kojem se stječu osnove za nastavak glazbenog odgoja i obrazovanja na visokom stupnju. Upis u srednju glazbenu školu odvija se na temelju položenog prijemnog ispita i prethodno završene osnovne glazbene škole ili pripremnog programa u trajanju od dvije godine. Slijedi detaljan prikaz sadržaja s obzirom na razred.

Prvi razred

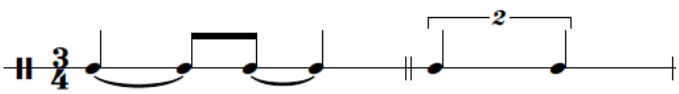
MJERA

- sve mjere iz osnovne i promjenjiva metrika

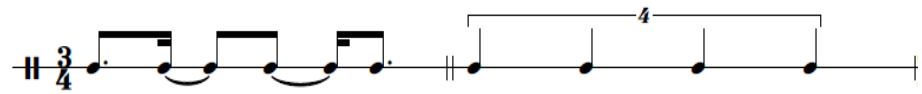
RITAM

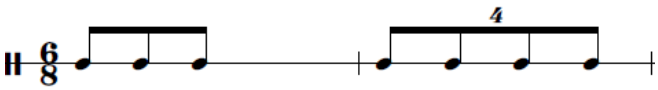
a)

b) duola

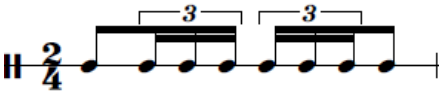


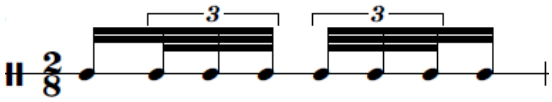
c) kvartola





d) mala triola





INTONACIJA – MELODIJSKI ODNOSI

- utvrđivanje svih dur i mol tonaliteta
- alterirani tonovi u duru i molu; skokovi na alterirane tonove
- kromatski pomak u duru i molu
- dijatonska modulacija: DUR – DUR 5↑, 5↓, dur – paralelni mol, mol – paralelni dur, mol – mol 5↑, 5↓
- intonacija svih 5/3, 6/3 i 6/4
- intonacija D_7 i obrata
- intonacija svih intervala uzlazno i silazno
- melodijsko-ritamski primjeri (uz pjevanje jedne dionice, druga se kuca)
- dvoglasni homofoni i polifoni primjeri

- četveroglasni kratki homofoni primjeri (gradivo harmonije)
- pjevanje s lista

POJMOVI

- utvrđivanje znanja iz osnovne glazbene škole
- složeni intervali (9-15)
- enharmonijska zamjena i promjena intervala
- svi 5/3 i mnogostranost u duru i sva tri tipa mola
- svi 6/3 i 6/4
- D_7, obrati i mnogostranost
- sporedni septakordi u duru i mnogostranost (VD_7, MM_7, M_7)

DIKTATI

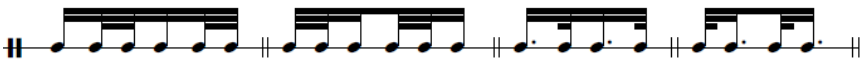
- prepoznavanje tonova od g do g_2
- vježbanje glazbene memorije, pamćenje i zapisivanje 2-4 takta: ritamski diktat, melodijsko-ritamski diktat (dijatonski i s alteracijama), dvoglasni (homofoni i polifoni) diktat
- prepoznavanje svih intervala, kvintakorda, 6/3, 6/4 i D_7 i obrata
- prepoznavanje dur i mol 5/3 u tijesnom slogu i četveroglasju u 8, 5 i 3 položaju

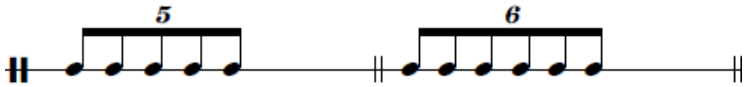
Drugi razred

MJERA

- 2/1, 3/1, 4/1, 2/16, 3/16

RITAM

a)

b)



c)

d) poliritmija (unakrsni ritam)

INTONACIJA – MELODIJSKI ODNOSI

- kromatska durska i molska ljestvica
- teži skokovi na alterirane tonove u duru i molu
- stari načini
- dijatonska modulacija u udaljenije tonalitete
- svi 5/3 uzlazno na zadani ton

- D_7, MM_7, M_7, S_7 i D_9
- primjeri s kromatikom u duru i molu
- prijelazi iz melodijskog u basov ključ i obrnuto
- intervalski primjeri
- dvoglasni polifoni primjeri i četveroglasni homofoni primjeri
- pjevanje s lista

POJMOVI

- sporedni septakordi u duru i harmonijskom molu te mnogostranost
- kromatska durska i molska ljestvica
- stari načini
- D_9 u duru i molu
- svi 5/3 silazno na zadani ton

DIKTATI

Kao u I. razredu srednje škole, uz:

- poliritamski diktat
- melodijsko-ritamski diktati u starim načinima
- modulacije
- prepoznavanje septakorda VD_7, MM_7, M_7 i S_7
- D_9 u duru i molu
- dvoglasni polifoni s alteracijama

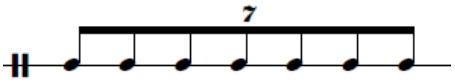
- intervali na zadanom tonu

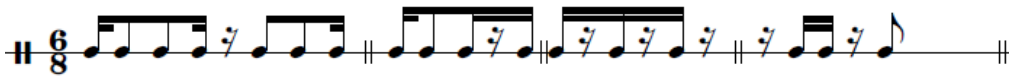
Treći razred

MJERA

- sve do sad usvojene mjere

RITAM

a)

b)



INTONACIJA – MELODIJSKI ODNOSI

- intonacija svih intervala 5/3, 6/3 i 6/4 uzlazno i silazno na zadani ton
- mol-dur ljestvica i primjeri
- primjeri s promjenama ključa
- primjeri s kromatskim modulacijama
- intervalski primjeri (20.st.)
- dvoglasni i troglasni primjeri
- melodijsko-ritamski primjeri
- pjevanje s lista

POJMOVI

- mnogostranost septakorda
- stari ključevi
- kromatska modulacija
- obrati D_9
- kromatska tercna i kvintna srodnost akorda

DIKTATI

Kao u I. i II. razredu, uz:

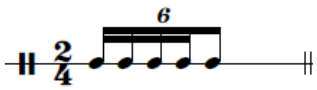
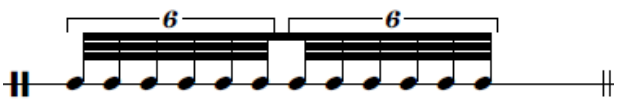
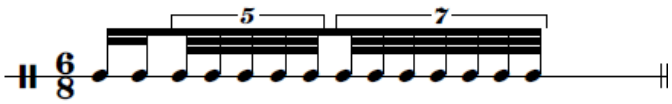
- prepoznavanje svih septakorda
- zapisivanje vanjskih glasova u četveroglasnom slogu
- prepoznavanje tonova kroz 3 oktave

Četvrti razred

MJERA

- sve do sad usvojene mjere

RITAM

a)

b)

c)

INTONACIJA – MELODIJSKI ODNOSI

- cjelotonska ljestvica i primjeri
- kromatski pomaci
- enharmonijske modulacije
- izvantonalne, intervalske vježbe i primjeri (20.st.)
- primjeri u starim načinima i starim ključevima
- dvoglasni i troglasni polifoni primjeri
- intonacija obrata VD_7 i MM_7
- pjevanje s lista jednoglasnih i dvoglasnih primjera te melodijsko-ritamskih primjera

POJMOVI

- cjelotonska ljestvica
- dodekafonija
- enharmonijska modulacija
- enharmonijska zamjena i promjena akorda
- alternativni akordi: pov. 6/3, 6/5, 4/3, 2 itd.
- sporedni monakordi

DIKTATI

- ritamski
- poliritamski
- prepoznavanje tonova kroz 4 oktave
- melodijsko-ritamski iz raznih glazbenih razdoblja
- dvoglasni polifoni
- troglasni homofoni i polifoni
- zapis vanjskih dionica četveroglasnog sloga (Bach-korali)
- prepoznavanje svih troznaka i četveroznaka (MZOŠ i HDGPP, 2006).

4. METODIČKI POSTUPCI U NASTAVI SOLFEGGIA

U ovom se poglavlju opisuju metodički postupci u nastavi Solfeggia s ciljem ostvarivanja ishoda učenja te postizanjem zadanih ciljeva u sklopu nastavnog sadržaja predmeta Solfeggio. Poglavlje obuhvaća sljedeća potpoglavlja: ritam, ritamske figure, intonaciju, metode intonacije, ljestvice, alteracije, modulacije, akorde, rad na modulatoru, diktat, usmeni i pismeni diktat i pjevanje glazbenih primjera. Za svako potpoglavlje naveden je primjer iz prakse.

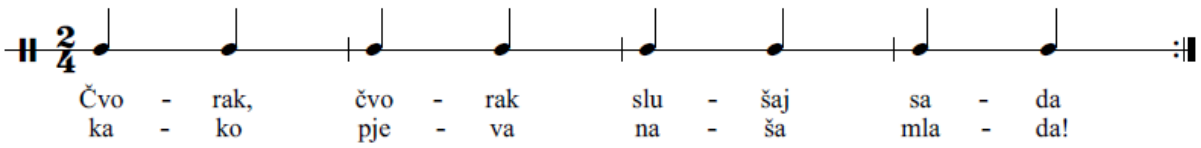
4.1. RITAM I MJERA

Učenje glazbe treba započeti upravo ritmom kako bi ulazak u tzv. tonski prostor odnosno u područje intonacije već bio ritamski organiziran. Postoji više načina na koje se može ući u ritam i mjeru kao što je *izravan* i *neizravan* put, te *konkretan* i *apstraktan* način. O učenicima ovisi koji ćemo način izabrati, kao i o vlastitim metodičkim znanjima i vještinama (Rojko, 2004).

Prema Rojku (2004), *neizravan* put *apstraktnim* načinom provodi se na način da učitelj kroz razgovor s učenicima dolazi do saznanja kako npr. zvonar u crkvi zvoni na crkveno zvono, te će jedan učenik, ako zna, isto i demonstrirati imitacijom užeta i zvuka koje zvono proizvodi. Nakon demonstracije jednog učenika, svi zajedno pokušavaju demonstrirati isto te pokretima tijela imitiraju zvonara i zvonjavu izgovarajući pritom *bam, bam, bam, bam.* Tijekom cijele demonstracije isto to čini i učitelj najviše iz razloga kako bi cjelokupna radnja tekla ravnomjerno, ujednačeno i sinkronizirano. Učitelj navodi učenike na razmišljanje o činjenici koliko različitih pokreta izvodi zvonar kao i o tome koji pokret zahtijeva više snage, je li to prvi ili drugi pokret. Nakon što su zajedničkim razgovorom došli do zaključka, učitelj sugerira učenicima da i oni isto tako pokušaju odnosno da jedan (prvi) udarac bude glasniji, a drugi tiši. Kad učenici usvoje zadano izgovarajući udarce kao *bam*, učitelj zatim predlaže da izgovaraju neutralni slog *na* uz iste pokrete i naglaske, a nakon što je usvojen i neutralni slog *na*, izgovaraju slog *ta*. Poslije toga, učitelj govori učenicima kako će umjesto mahanja rukom po zraku, sjesti u svoje klupe te će rukom lagano kucati po klupi i odmah demonstrira isto, objašnjavajući pritom da prvi udarac bude malo jači u odnosu na drugi. Za to vrijeme, učitelj bi trebao inzistirati na isključivo dva različita otkucaja koji se kontinuirano ponavljaju.

Učenici cijelo vrijeme ponavljaju istu shemu, lagano kucaju i izgovaraju *ta, ta*. Učitelj zapisuje na ploču slogove i ponovno obraća pozornost na izgovaranje slogova odnosno glasnoću izgovaranja i jačinu kucanja rukom. Nakon što su učenici uspješno usvojili zadatak, učitelj im govori kako će slogove koji su napisani na ploči i koje su učenici izgovarali, nazvati *ritamskim slogovima*. Isto tako, učitelj označava iznad slogova naglašenu i nenaglašenu dobu, te objašnjava kako se naglašena doba naziva *teza*, a nenaglašena *arza*. S obzirom da se radi o stalnom ponavljanju jednog naglašenog i jednog nenaglašenog sloga, učitelj će ih podijeliti u kućice i iste nazvati *taktovima*. Nakon što je označio taktove, s učenicima razgovora o broju taktova i broju slogova u svakom taktu, te s obzirom da se radi o dva sloga, učitelj sugerira da napišu brojku dva na početku i objašnjava kako brojka dva pokazuje da u svakom taktu imaju po dva sloga, kao i da će umjesto izgovaranja slogova, brojati, te odmah demonstrira isto. Učenici broje zajedno s učiteljem, a učitelj ispod slogova na ploči piše note (četvrtinke). Nakon što su učenici izgovorili ritamske slogove gledajući u note uz lagano kucanje, učitelj objašnjava kako se te note zovu *četvrtinke* i zajedničkim razgovorom definiraju koliko četvrtinki ima u svakom taktu, koliko je taktova i koliko je ukupno četvrtinki, nakon čega učitelj briše napisane slogove i ostavlja samo note odnosno četvrtinke i na kraju posljednjeg takta označava dvije (taktne) crte govoreći kako one označavaju kraj ritamskog primjera. Učitelj objašnjava kako su u svakom taktu kucali dva puta i kako će ta dva otkucaja nazvati *dobe*. Zatim zajednički dolaze do zaključka koliko dobi ima u svakom taktu, da su te iste dobe označili notama koje se nazivaju četvrtinke i to zapisuju na početak primjera, odnosno broj 4 definirajući ga kao znak koji nazivaju *oznakom za mjeru*. Na kraju usvojenog sadržaja, učenici zaključuju kako je glazbeni primjer napisan na ploči u dvočetvrtinskoj mjeri te isti pokušaju otkucati, otpljeskati ili odsvirati bez izgovaranja ritamskog sloga, pritom pazeći da ravnomjerno broje ili kucaju mjeru, rukom ili nogom (učitelj obavezno demonstrira).

Prema Rojku (2004), *konkretan* način u *neizravnom* putu odnosio bi se na izgovoreni tekst učitelja koji će učenici ponoviti uz lagano kucanje. Npr. učitelj izgovara:



Učitelj odmah obraća pozornost na naglasak prvog sloga svake riječi kao i na jači otkucaj, te je isto treba ponoviti nekoliko puta dok svi učenici ne usvoje zadatak. Zatim se umjesto teksta, uz kucanje izgovara neutralni slog *na* što je također potrebno pokazati učenicima. Kad svi usvoje, slog *na* zamijenimo slogom *ta* i cijelo vrijeme pazimo na naglaske. Nakon uspješno usvojenog zadatka, učitelj zapisuje slogove na ploču te je postupak analiziranja broja taktova, mjere i oznake za mjeru isti kao i u apstraktnom načinu.

Izravnim se putem u ritam može ući *s glazbom* ili *bez glazbe*. *Izravni* put *s glazbom* podoban je za starije učenike. Učitelj odabere jednu skladbu koju će odsvirati, što je bolja varijanta, ili poslušati putem CD-a, a zadaća je svih učenika da lagano kucaju rukom po klupi. Ako je potrebno, učitelj će pokazati učenicima postupak. Nakon što odslušaju prvi put, učenici će slušati ponovno sa zadatkom kucanja i brojanja u tempu kucanja, što će učitelj također pokazati kako bi učenicima bilo što jasnije što moraju učiniti (Rojko, 2004). Npr. učenici mogu kucati i brojati uz temu *12 varijacija in C* W. A. Mozarta i doći do broja 16. Zaključit će kako su brojanjem zapravo mjerili vrijeme. Zatim učenici trebaju pjevati melodiju uz lagano kucanje dok učitelj piše brojeve na ploču do 16:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

Učenici trebaju nekoliko puta ponoviti isto, dakle kucati i brojati uz učiteljevo sviranje. Nakon toga, učitelj ispod brojeva od 1 do 16 koje su učenici zapisali tijekom slušanja, napiše brojeve 1 i 2:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

1 2 1 2 1 2 1 2 1 2 1 2 1 2 1 2

Dolazimo do zaključka da smo cijelo vrijeme ponavljali isti obrazac brojanja, stoga ćemo isto grupirati i razdijeliti okomitim crtama koji će predstavljati taktove:

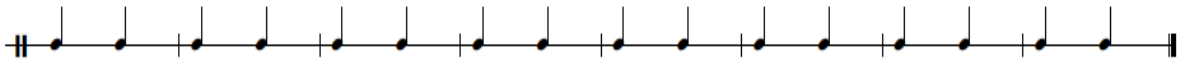
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

| 1 2 | 1 2 | 1 2 | 1 2 | 1 2 | 1 2 | 1 2 | 1 2 ||

Nakon ispisanih taktova, napisat ćemo na ploču i okomite crte i kasnije docrtati notne glavice što će na kraju predstavljati četvrtinke:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16

| 1 2 | 1 2 | 1 2 | 1 2 | 1 2 | 1 2 | 1 2 | 1 2 ||



Svaku četvrtinku izgovarat ćemo s *ta* nakon čega ćemo zaključiti kako se u svakom taktu nalaze dvije dobe i da svaka nota predstavlja jednu dobu na koju smo izgovarali slog *ta*. Na početku primjera zapisat ćemo brojku 2 s obzirom na ustanovljene dvije dobe u svakom taktu. Te iste dobe predstavljaju četvrtinke, stoga ćemo na početku primjera ispod brojke 2 zapisati brojku 4, čime zaključujemo da se radi o *dvočetvrtinskoj mjeri*. Učitelj treba ponoviti primjer učenicima pazeći pritom na naglaske. Zajedno zaključuju kako postoji *teška* i *laka doba*, definirane kao *teza* i *arza*. Nakon zaključenog, potrebno je nekoliko puta isti primjer pročitati, otkucati, otpljeskati ili odsvirati.

Rojko (2004) objašnjava *izravni* ulazak u ritam *bez glazbe* tako što će se zanemariti svi već opisani metodički postupci. Učitelj će na ploču napisati kompletan ritamski primjer sa svim elementima koji isti sadrži. Nakon što napiše, učenicima će objasniti kako je napisao neke note koje su smještene između okomitih crta koje se zovu *taktovi*, zatim brojku 2 koja označava dvije postojeće note u svakom taktu. Nakon toga pročitaju primjer tako što će upotrijebiti slog *ta*, a brojat će u sebi i lagano rukom kucati po stolu. Zaključuju kako su u

svakom taktu imali dva otkucaja odnosno da jedan takt sadrži dvije dobe. Zatim će učitelj ponovno pročitati primjer s naglascima nakon čega će objasniti kako se naglašena doba naziva *teza*, a nenaglašena *arza*. Poslije toga, učitelj objašnjava učenicima kako brojka 2 označava *mjeru*, dok dobe označavaju četvrtinke te će u skladu s tim napisati *dvočetvrtinsku oznaku* na početku primjera. Na kraju zaključuju kako se dvodobna mjera u kojoj je doba četvrtinka zove *dvočetvrtinska mjera*. Poželjno je nekoliko puta primjer pročitati ritamskim slogovima, kucati, pljeskati ili svirati.

Odabir ova četiri postupka ovisi o tome koga poučavamo, kakvo nam je općenito metodičko znanje i interes za sam predmet te koliko raspoloživog vremena posjedujemo. Rojko (2004) kod većih učenika preporučuje *izravan put – s glazbom,* a kod mlađih učenika postupak *neizravan put – apstraktni način*, dok za postupak *izravan put – bez glazbe* navodi kako je metodički sasvim pogrešan i nažalost, najčešće korišten u praksi učitelja. I danas je prisutan nedostatak stručnih kompetencija učitelja i upravo se iz toga razloga učenike uči „linijom manjeg otpora“, dok će se svaki glazbeni pedagog koji drži do kvalitete vlastite nastave i interpretacije zapitati kakvi su ishodi određenog nastavnog postupka (Rojko, 2004).

4.1.1. RITAMSKE FIGURE

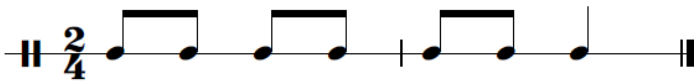
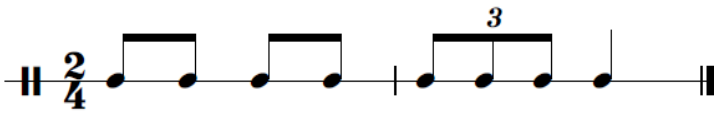
Rad na ritmu mora se odvijati uz kontinuirano kucanje doba bez naglašavanja „teških“ doba. Važno je da se ritamsko-metrijski rad odvija u kontinuitetu koji se može prekinuti samo u situaciji kad ga nije moguće održati. Potrebno je neprekidno obraćati pažnju na preciznost izgovaranja ritma, s obzirom na to da je kod djece čest slučaj pogrešno naglašavanje, karikirano kucanje i dr. Također, svaku obrađenu ritamsku jedinicu treba odmah uvježbavati, a ritamske figure nije potrebno verbalno definirati jer se one, u konačnici, same definiraju (Rojko, 2004).

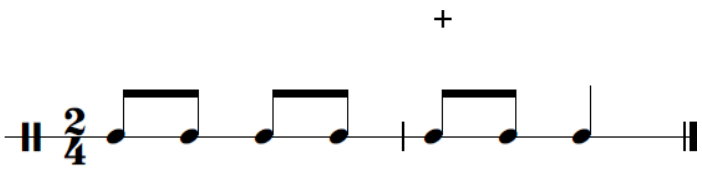
4.1.1.1. Primjer iz prakse: *Triola*

Uvodni dio

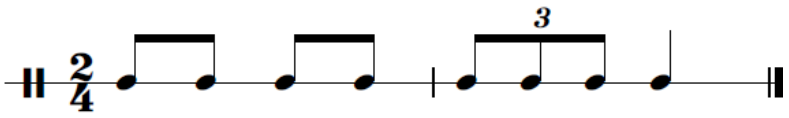
- ponavljanje učenicima poznatog nastavnog sadržaja – nekoliko ritamskih primjera s ploče ili iz priručnika; svaki od primjera potrebno je pročitati ritamskim slogovima, zatim neutralnim slogom *na* i otkucati, otpljeskati i odsvirati nekoliko puta
- napisati ritamski diktat s onim ritamskim sadržajem koji je učenicima poznat

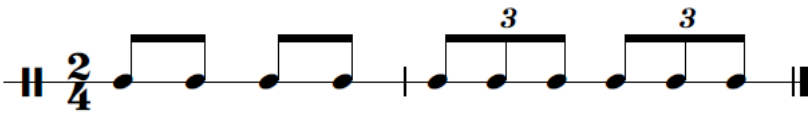
Središnji dio

- na ploču napisati ritamski primjer od dva takta u dvočetvrtinskoj mjeri koji je učenicima od prije poznat

- zajedno s učenicima kucamo dvodobnu mjeru i čitamo primjer ritamskim slogovima, neutralnim slogom i na kraju kucamo, plješčemo ili „sviramo“ nekoliko puta
- nakon što su učenici usvojili ono što je napisano i izvode ritamski obrazac bez poteškoća, učitelj tada sam čita primjer neutralnim slogom *na*, ali čini promjenu na predzadnjoj dobi gdje umjesto osminke izgovara triolu slogom *na*; učitelj pita učenike gdje se dogodila promjena; neovisno o tome što će učenici odgovoriti, učitelj će još jednom izgovoriti novu ritamsku figuru

- učitelj će iznad
  promijenjene dobe napisati križić ili plus kako bi svima na ploči bilo uočljivo



- učitelj će zamoliti učenike da zajedno izgovore slogom *na* učinjenu promjenu; u slučaju da postoje određene nejasnoće među učenicima, učitelj obavezno još barem dva puta treba ponoviti samostalno i demonstrirati učenicima kako bi im bilo što jasnije
- nakon usvojenog, zajedničkim razgovorom doći do zaključka kako su izgovorena tri sloga na jednoj dobi i istovremeno još jednom ponoviti
- učitelj objašnjava kako moraju nadopisati još jednu notu na ploču zaključujući kako su sada tri note na jednu dobu, tj. na jedan otkucaj i iznad te tri note napisat će brojku 3, jer bi inače došlo do neslaganja u broju nota i oznaci mjere



- učitelj govori učenicima kako se navedena ritamska figura zove *triola*, a izgovara se *ta-te-ti*; zatim zajedno s učenicima izgovara takt u kojem se i dogodila promjena, nekoliko puta, napominjući da se pazi na točnost odnosno preciznost, što učitelj i demonstrira
- nakon usvojenog, zajednički čitaju cijeli primjer ritamskim slogovima, nakon čega će isti otkucati, otpljeskati ili „odsvirati“
- učitelj će ponovno pročitati primjer, ali će učiniti još jednu izmjenu tako što će i na zadnjoj dobi umjesto četvrtinke biti triola

- neovisno o
  odgovoru učenika, učitelj još jednom ponavlja isto i zatim s učenicima te će razgovarati o promjeni, iz čega zaključuju da je dodana još jedna triola i učitelj istu odmah zapisuje na ploču
- nekoliko puta će zajednički pročitati primjer ritamskim slogovima, a potom će ga otkucati, otpljeskati ili „odsvirati“ nekoliko puta

Završni dio

- ponavljanje usvojenog sadržaja, tj. ritamske figure kroz pismeni ili usmeni diktat ili glazbenu igru (Rojko, 2004)

4.1.2. MJERA

Ovo poglavlje obuhvaća relativnost mjere te postupak usvajanja navedene nastavne jedinice.

4.1.2.1. Primjer iz prakse: *Relativnost mjere*

Uvodni dio

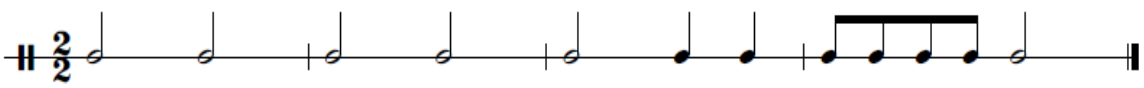
- na ploču zapisujemo ritamski primjer u dvočetvrtinskoj mjeri i čitamo ga ritamskim slogovima dva puta

- razgovorom o tome što znači gornja, a što donja znamenka, učenici odgovaraju kako znamenka 2 označava dvije dobe u taktu, a znamenka 4 predstavlja četvrtinke, odnosno označava četvrtinku jedinicom mjere
- zajedničkim razgovorom učenici i učitelj dolaze do zaključka kako se oznakom za mjeru zapravo mjere taktovi, tj. da oznaka za mjeru pokazuje iznos jednog takta
- kao podsjetnik učitelj će ponoviti pitanje kako su čitali dobu ritamskim slogom te će zajedno demonstracijom ponoviti sviranjem na način pljeskanja

Središnji dio

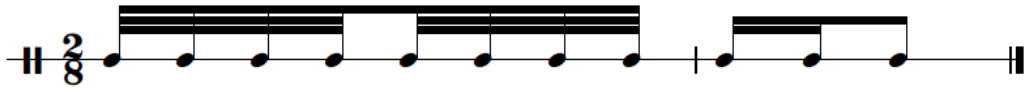
- učitelj ispod napisanog primjera piše novu oznaku za mjeru; 2/2

- kroz razgovor s učenicima, komentiraju novu oznaku za mjeru, konkretno što znači donja, a što gornja znamenka te isti ritamski primjer pokušaju napisati u toj mjeri:



- učitelj podsjeća kako dobu izgovaramo s *Ta* i istovremeno pita što je ovdje doba, kao i kako ćemo izgovarati polovinku
- slijedi zajedničko čitanje primjera ritamskim slogovima, 2-3 puta
- slijedi pisanje nove oznake za mjeru; 2/8
- učitelj oznaku piše iznad prvog primjera u 2/4 mjeri, nakon čega učitelj i učenici zajedno objašnjavaju novu oznaku za mjeru, kao i što je doba u toj mjeri i kako je izgovaramo, nakon čega slijedi pretvorba prvotnog primjera u 2/8 mjeru:

- ritamskim slogovima čitamo primjer u 2/8 mjeri, 2-3 puta
- učitelj pita učenike što bi se dogodilo da primjeru koji je u dvopolovinskoj mjeri, promijenimo mjeru u četvrtinsku; zaključuju koliko bi imali četvrtinki u svakom taktu i kakva bi to mjera bila (četveročetvrtinska); na taj način čitamo primjer ritamskim slogovima
- nakon toga, ponovno vraćamo dvopolovinsku mjeru i ponovno je čitamo, isto ritamskim slogovima; zaključujemo kako isti notni primjer u polovinskoj mjeri čitamo dvostruko brže u odnosu na četvrtinsku mjeru
- opet mijenjamo mjeru prvom primjeru, na način da umjesto četvrtinske upišemo osminku mjeru, nakon čega kratko prokomentiramo koliko osminki imamo u taktu i zatim čitamo primjer ritamskim slogovima, 1-2 puta; zaključujemo kako je primjer bio dvostruko sporiji promjenom četvrtinske u osminsku mjeru

- iz navedenih primjera zaključujemo kako je za glazbu koja sadrži bogatije i gušće kretanje pogodnija polovinska mjera, jer je jednostavnija za čitanje, dok se manje zahtjevne ritamske kretnje mogu pisati i u osminskoj mjeri; učitelj daje primjer:

- učitelj pita učenike koji im se primjer čini preglednijim lakšim za čitanje

Završni dio

- pročitati ritamskim slogovima, neutralnim slogom *na* i otpljeskati odnosno otkucati ritam nekoliko primjera u različitim mjerama (i trodobne i četverodobne)
- usmeni ritamski diktat na način da učenici na ploču zapišu zadani primjer koji su ponovili neutralnim slogom, u različitim mjerama (Rojko, 2004).

4.1.3. VJEŽBANJE RITMA

Učenje ritma okarakterizirano je kao proces stjecanja određenih vještina iz čega zaključujemo kako je potrebno svaku ritamsku figuru uvježbavati. Najznačajniji postupci vježbanja ritma su čitanje i sviranje (pljeskanje ili otkucavanje) *ritamskog primjera* i *ritamski diktat* (Rojko, 2004).

4.1.3.1. Ritamski primjeri

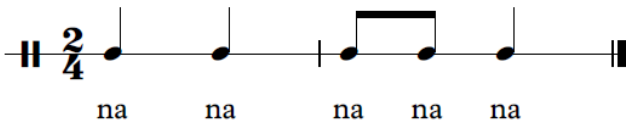
Prema Rojku (2004), postupci u obradi ritamskih primjera jesu čitanje ritamskim slogovima, čitanje slogom *na* i sviranje odnosno pljeskanje ili otkucavanje. Za bilo kakav rad na ritmu potrebno je kontinuirano kucanje ili taktiranje kako bi učenici osvijestili navedeno. Izgovaranje ritma odnosno ritamskih figura ne smije se cjepkati i prekidati, jer će se upravo

neprestanim taktiranjem postići pravilnost. Također je bitno naglasiti da učitelj ne pokazuje učenicima od note do note i od takta do takta.

4.1.3.2. Ritamski diktat

Jedan od najvažnijih obilježja vježbanja ritma je ritamski diktat koji je poželjno vježbati na svakom satu. Ritamski dikat može biti *usmeni* ili *pisani*. Postupak rada s ritamskim diktatom je sljedeći:

- učenici neprestano kucaju u zadanoj mjeri
- učitelj izgovara cjeline od dva takta neutralnim slogom *na*, npr:



- učenici ponavljaju slogom *na* 1-2 puta; u slučaju da nisu svi učenici usvojili odnosno zapamtili frazu, učitelj će ponovno sam izgovoriti što učenici ponavljaju dok ne zapamte, tj. ne usvoje ritamsku frazu
- nakon uspješno izgovorene ritamske fraze neutralnim slogom, učenici isto čine i ritamskim slogovima; 1-2 puta
- učenici zapisuju ritamsku frazu ako se radi o *pisanom* dikatu ili zadaje novu frazu u kontinuitetu ako se radi o *usmenom* diktatu

Pravila pri diktatu bilo da se radi o *usmenom* ili *pisanom* diktatu jesu kontinuirano taktiranje učenika koje se ne bi trebalo prekidati nakon svake fraze s obzirom da se onda kontinuitet i gubi, kao i da zadane fraze moraju biti logične i vezati se jedna na drugu (Rojko, 2004).

4.2. INTONACIJA I METODE INTONACIJE

Pjevanje je prema notnom zapisu vrlo kompleksna vještina koja uspješno rezultira dugim sistematskim vježbanjem i upravo iz tog razloga poznajemo nekoliko metoda intonacije od kojih svaka ima isti cilj; učiniti *prima vista* pjevanje lakšim i spretnijim, uz pretpostavku predodžbe tonskih odnosa. Danas je još uvijek aktualna polemika i brojne rasprave o metodama intonacije, pri čemu neki od autora smatraju kako baš njihova garantira uspjeh i točnu intonaciju, dok s druge strane, metodičari objašnjavaju kako nije važno kojom se metodom intonacije učitelj služi, jer se svakom metodom može postići dobar rezultat i ostvariti pozitivan ishod (Rojko, 1982).

Određene metode intonacije mogu se na neki način smatrati različitim jezicima koji u principu simboliziraju istu glazbenu stvarnost. Razlikujemo *relativne* i *apsolutne* metode intonacije i svaka od njih se razlikuje po načinu na koji se „odnosi“ prema tonovima, tj. koristeći ih kao stupnjeve u relativnoj metodi ili s apsolutnim imenima u apsolutnoj metodi (Rojko, 2004).

Učitelj bi prema vlastitim afinitetima trebao izabrati odgovarajuću metodu, uzimajući u obzir s kojom od njih će postići najbolji rezultat. No ipak, osnovni je uvjet da učitelj zna s kojim izborom raspolaže, tj. da poznaje različite metode, njihove karakteristike odnosno prednosti i nedostatke i na temelju toga donese odluku o izboru iste, a ne koristeći se određenom metodom isključivo iz razloga što s istom ima „iskustva“ i učitelju kao takvom bolje odgovara „ta“, nego neka druga metoda (Rojko, 1982).

O izboru intonacije treba objektivno promisliti, uzimajući u obzir i prednosti i nedostatke metoda, a ne promišljati o korištenju intonacije sa subjektivnog aspekta. Treba uzeti u obzir kome je namijenjena glazbena nastava odnosno radi li se o profesionalnom glazbenom školovanju ili o nastavi Glazbene kulture unutar općeobrazovne škole. Potrebno je pružiti neophodne informacije kako bi učitelj stvorio preduvjet za samostalni odabir metode (Rojko, 1982).

Metode relativne intonacije su „prirodnije“ i jednostavnije od metoda apsolutne intonacije, te su kao takve prikladne za implementaciju u općeobrazovnoj školi. Rojko (1982) ističe kako bi se u profesionalnom glazbenom obrazovanju trebalo opredijeliti za metodu apsolutne intonacije, zato što metode relativne intonacije otežavaju shvaćanje atonalne glazbe,

dok su apsolutne metode usklađenije s početnom nastavom na instrumentu. Rad na svladavanju apsolutne metode intonacije izrazito je zahtjevniji i teži u kontekstu usvajanja iste, te dugotrajniji, ali se u glazbenim školama rad kao takav isplati jer će usvajanjem metode apsolutne intonacije, učenik biti osposobljen i u mogućnosti na primjeren način rješavati, konkretno, intonativne probleme atonalne glazbe. Također, učenici će uz apsolutnu metodu intonacije razmišljati na način *tonalno-funkcionalno*, možda će imati manji osjećaj za tonalitet, ali će se zato puno jednostavnije snalaziti u atonalnoj glazbi (Rojko, 1982).

4.2.1. RELATIVNE METODE INTONACIJE

Relativne metode nose sa sobom neodlučnost na koji način ih započeti učiti, treba li započeti s tonovima toničkog trozvuka s jasnom dur-orijentacijom, ili pak započeti s dobro poznatom dječjom tercom koja u solmizaciji glasi *so-mi*. Pokušava se pronaći početak koji će učenicima biti najlakši. Rojko (1982) objašnjava kako metoda *tonik-solfa* zastupa sljedeći redoslijed:

1. *tonovi toničkog trozvuka*
2. *tonovi dominantnog trozvuka*
3. *tonovi subdominantnog trozvuka*

Iz ovog se redoslijeda i izvukao naziv ove metode; *tonik-sol-fa*. Upravo iz spomenutog redoslijeda je preuzela po istom principu metoda *tonika-do* svoj naziv, kao i većina autora koji su se opredijelili za tu metodu svladavanja intonacije (Rojko, 1982). Osnovna je karakteristika ovog redoslijeda orijentacija na tonički kvintakord koji predstavlja uporište, što intonativno, što tonalno. Drugu skupinu metodičara čine oni koji za početak uzimaju poznati motiv „male dječje terce“, koja je učenicima najlakši interval, a ujedno silazna mala je terca sastavni dio durskog trozvuka. Međutim, treba istaknuti da se rad na intonaciji započinje s učenicima starosti osam do devet godina, tj. kada je osjećaj za tonalitet već jasno prisutan, te stoga pjevanje tonike ili intervala kvinte na tonici za iste ne predstavlja nikakav problem (Rojko, 1982).

4.2.1.1. Guido Aretinski i nastanak solmizacije

Guido Aretinski (995. – 1050.) smatra se najvećim muzičkim pedagogom svih vremena jer s njim započinje metodika nastave Solfeggia, konkretno je u prvom planu bio pronalazak solmizacije, a onda i pronalazak notnih crta. Od prije je poznata problematika zapisivanja glazbe neumama koje su bile neprecizne u konceptu visine tonova, jer su iste mogle prikazati općenito dizanje i spuštanje glasa, ali ne i konkretnu visinu tona. Iz tog je razloga jedini način učenja novog napjeva bilo upravo učenje po sluhu; koralist bi pjevao i rukom pokazivao kretanje melodije, a učenici su ponavljali za njim sve dok ne zapamte napjev. Uvođenje notnih crta pomoglo je u toj mjeri da se visine tonova podese odnosno preciziraju. Guido je u početku uveo dvije notne crte; jedna crvene boje označavala visinu tona *f*, a druga je žute boje označavala visinu tona *c*. Izbor tona *c* i *f* nije slučajnost jer se ispod tih tonova nalazio polustepen, najmanji razmak između dva tona. Bilo je izuzetno važno da se ta mjesta polustepena preciziraju jer se tada još nije poznavao tonalitet kao danas. Gudio Aretinski kasnije je uveo još dvije notne crte čime je u potpunosti postavio temelj u razvoju notnog pisma u konceptu korištenja crta i međuprostora između crta, ali ipak, trebalo je pronaći način kako izgraditi predodžbe o odnosima među tonovima. Problematiku odnosa među tonovima Guido rješava na način da upotrebljava *Himnu Svetome Ivanu* (napisao Pavle Đakon, 8.st.) kao metodičko sredstvo, odnosno da svaki polustih započinje za ton više. Himna se sastoji od slogova *ut, re, mi, fa, sol, la* koji predstavljaju oslonac, tj. uporište za tonove *c, d, e, f, g, a*. Zaključak je da je melodija (u ovom slučaju melodija himne) takva cjelina (geštalt), čiji će bilo koji dio svatko moći otpjevati ukoliko poznaje melodiju kao cjelinu (Rojko, 1982).

Guido je zapravo utemeljitelj metode *relativne* intonacije. S obzirom na to da su slogovi *ut, re, mi, fa, sol, la* zasnovani na heksakordima, postoje tri vrste heksakorda:

1. *heksakordum naturale* ili *cantus naturalis* (počinje tonom *c*)
2. *heksakordum molle* ili *cantus mollis* (počinje tonom *f*)
3. *heksakordum durum* ili *cantus durus* (počinje tonom *g*)

Potrebno je naglasiti važnost slogova *mi-fa* koji uvijek predstavljaju polustepenski razmak.

Pri pjevanju napjeva kojemu je opseg bio veći od heksakorda, trebalo je preći iz jednog heksakorda u drugi što je pjevačima izuzetno otežavalo. Ti su prijelazi okarakterizirani mutacijom. S obzirom na to da je trebalo voditi računa najviše o polustepenima zbog mutacije, do pojma solmizacije dolazi upravo zbog tih istih mutacija; nastala je kombinacija *sol-mi* iz koje nastaje pojam *solmizacija* (Rojko, 1982).

Guidov način intonacije održao se sve do 16. stoljeća. Kasnije se Guidovu heksakordu pridružuju slogovi *si* i *ho* te nastaje niz: *ut, re, mi, fa, sol, la, si, ho*. Hubert Waelrant kasnije uvodi isti naziv oktave, stoga niz glasi: *ut, re, mi, fa, sol, la, si, ut.* Time je interval oktave označen udvostručenjem donjeg tona. Uvođenjem oktavnog niza u tonski sustav, prekinut je sistem mutacija (Rojko, 1982).

4.2.1.2. Brojčana metoda

Jean-Jacques Rousseau bio je jedan od prvih teoretičara koji je proučavao ideju i mogućnost da se tonovi označe brojevima i da se na taj način olakša nastava pjevanja. Na početku ideja nije bila prihvaćena zbog nezainteresiranosti, konkretno francuske akademije, no kasnije je razrađena i provedena u djelo te se danas u povijesti nastave glazbe govori o francuskoj i njemačkoj brojčanoj metodi (Rojko, 1982).

Brojčanu metodu u Njemačkoj zastupalo je nekoliko autora, a njezina osnovna namjena bila je pomoći u nastavi glazbe u općeobrazovnim školama. S obzirom na mnoštvo durova i molova te četiri različita ključa, suviše je kompliciranо bilo koristiti se svim elementima od strane laičke osobe koja isto ne poznaje i ne razumije. Upravo zato, brojčana metoda poznaje samo jednu ljestvicu koja ne poznaje i nema ni ključ niti predznak. Dur ljestvica, neovisno o intonaciji, započinje rednim brojem *jedan*, a mol-ljestvica rednim brojem *šest*, a zapisuju se ovako:

dur ljestvica: 1 2 3 4 5 6 7,

mol ljestvica: 6 7 1 2 3 4 5.

Rad na brojčanoj metodi u Francuskoj započeo je matematičar Pierre Galin (1786.-1822.). Isti je zadatak odnosno namjeru imala i francuska brojčana metoda, olakšati pjevanje na nastavi glazbe u školama. Za potrebe pjevanja bilo je i više nego potrebno pojednostaviti

notni sistem, a jedan od načina bio je uvođenje *relativne intonacije*. Rojko (1982) objašnjava kako se u svim tonalitetima radi o jednakim odnosima među stupnjevima i jednakim odnosima stupnjeva prema osnovnom tonu, iz čega zaključujemo da postoji samo jedan dur-tonalitet dok su svi ostali zapravo njegove transpozicije na druge tonske visine. Također je potrebno naglasiti kako znakovi za tonove poput glazbenih vilica ne mogu označavati apsolutne visine, jer te visine nisu apsolutne, nego su apsolutni odnosi među tonovima. Stupnjevi ljestvice označavali su se brojevima, a pjevalo se relativnom solmizacijom. Osnovni ton ljestvice je brojka 1, gornja oktava označavala se s točkom iznad brojke, a donja točkom ispod brojke. Povišenja su se bilježila kosom crtom s lijeva na desno prema gore, a sniženja crtom s lijeva na desno prema dolje. Ovim postupkom francuska je brojčana metoda u potpunosti riješila pitanje relativne intonacije jer se tonske predodžbe stečene na jednom tonalitetu, mogu prenijeti na svaki drugi tonalitet (Rojko, 1982).

4.2.1.3. Metoda tonik-solfa

Metoda tonik-solfa uvela je solmizacijske slogove u relativnom značenju, pri čemu se u zapisivanju koristila samo slovčana notacija. Karakteristike ove metode jesu što se ona ne koristi notama nego samo solmizacijom i poput brojčane metode, metoda tonik-solfa je također relativna sastojeći se od slogova *do, re, mi, fa, so, la, ti, do* koji označuju bilo koju dur-ljestvicu. *Sol* je pretvoren u *so* kako bi svi slogovi bili jednaki s obzirom na broj glasova, ali i zbog olakšanja izgovora samog slijeda, konkretno *sol la*, jer slog *la* započinje istim konsonantom kojim *sol* završava. Sedmi stupanj *si* zamijenjen je slogom *ti* da ne bi došlo do nesporazuma oko alteracija, jer se povišeni *so* izgovara *si*.

Alterirani povišeni tonovi: *do (di), re (ri), fa (fi), (so) si, la (li)*.

Alterirani sniženi tonovi: *ti (tu), la (lu), mi (mu), re (ru)*.

4.2.1.4. Jale

Rojko (1982) navodi kako je *Jale* naziv za metodu svladavanja intonacije i ritma nastala tridesetih godina. Autor ove metode je Richard Münnich. Sastoji se od posebnih tonskih slogova koji sadrže isti vokal za polustepen, a slogovi glase:

JA LE MI NI RO SU WA JA

Münnich je temeljito razradio metodiku rada kao i prenio korisne metodičke postupke za uspješan rad na svladavanju intonacije (Rojko, 1982).

4.2.1.5. Kodályjeva metoda

Kodályjeva metoda okarakterizirana je kao naročit, dosljedan pristup svladavanja intonacije i ritma. U ovoj se metodi polazi od cjelostepenske pentatonike čiji su melodijski skolovi u pentatonskom sistemu izričito jednostavni i jasni s obzirom na to da nema povećanih intervala niti polustepena. Ovakva upotreba vodi utemeljenju sigurne intonacije na kojoj se dijatonika izgrađuje kasnije, bez većih poteškoća. Sam Kodály napisao je velik broj glazbenih primjera koji predstavljaju ponajbolji glazbeni materijal za sam početak učenja upravo zbog metodičke razrade standardnih pentatonskih motiva i fraza i to je ono najbogatije u ovoj metodi, raznolikost i izvrsna kvalitetnost glazbenih primjera za učenje i svladavanje intonacije i ritma. Način rada podrazumijeva korištenje relativne notacije, fonomimike odnosno korištenje funkcionalnih metoda u nastavi glazbe i dr.

Somizacijski slogovi: *do, re, mi, fa, so, la, ti*

Alteracije povišenih tonova: *di, ri, fi, si, li*

Alteracije sniženih tonova: *ra, ma, lo, ta*

Važno je naznačiti kako se peti stupanj nikad ne snizuje, već se četvrti povisuje umjesto toga. Znakovi su preuzeti iz metode tonik-solfa, što se fonomimike tiče. Kodályjev pristup na neki je način dobro razrađena metoda tonika-do. Za dobre rezultate ove metode zaslužan je metodički dobar i razrađen način rada koji ubraja diktate, višeglasno pjevanje,

vježbe pamćenja, vježbanje ritma i sve to kroz sistematskim načinom rada kroz vrlo dobre glazbene primjere koje je napisao Kodály (Rojko, 1982).

4.2.1.6. Funkcionalna metoda Elly Bašić

Funkcionalna metoda Elly Bašić metoda je relativne intonacije koja se bazira na osvještavanju odnosa unutar jednog općeg dur i mol-tonaliteta, čiji su odnosi u potpunosti jednaki za sve dur i mol-tonalitete. Novitet koji možemo konstatirati u ovoj funkcionalnoj metodi jest taj da se dur i mol ne obrađuju kao paralelni, nego istoimeni mol. Tako, dakle, i dur i mol polaze od istog imena za toniku to objašnjava da je metoda *Tonika-do* u potpunosti dosljedno provedena. Kao primjer možemo navesti kako se uz C-dur ili nakon njega neće raditi obrada a-mol ljestvice kao njegove paralele, nego slijedi obrada c-mola kao njegovog istoimenog mola. Autorica Bašić navedenu promjenu objašnjava kako ovaj način znatno olakšava usvajanje principa dura i mola bez većeg napora i s više preciznosti (Rojko, 1982). Primjeri niza relativnih solmizacijskih slogova u funkcionalnoj metodi Elly Bašić:

Dur: *Do Re Ma Fu So Le Ti Do*

Prirodni mol: *Do Re Nja Fu So Lje Ti Do*

Harmonijski mol: *Do Re Nja Fu So Lje Ti Do*

Melodijski mol: *Do Re Nja Fu So Le Ti Do*

Iz navedenog zaključujemo kako *do* uvijek označava toniku, *so* dominantu, a *fu* subdominantu. Rojko (1982) navodi ostale specifičnosti metode kao što je rad na notnom crtovlju od samog početka, rad isključivo u okviru C-dura i c-mola u prvoj godini učenja, rano ukazivanje na relativnost mjere, otklanjanje klavirske pratnje pri pjevanju kako bi se težilo čistoći i točnosti pri intoniranju i dr.

4.2.1.7. Metoda Tonika-do

Prema Rojku (1982), metoda *Tonika-do* naziv je za način rada na svladavanju intonacije koji u Njemačkoj razvila *Agnes Hundoegger* (rođ. 1858). Metoda *Tonika-do* karakteristična je po tome što predviđa prijelaz na notno pismo te da su odnosi među stupnjevima jednaki u svim pojedinim dur-ljestvicama i mol-ljestvicama i zbog toga je važno da učenici svladaju opći dur i mol tonalitet. Iz tog razloga, pjevanje u određenom tonalitetu postaje stvar tehnike, a ne intonativni problem. Alteracije su slične kao kod metode *tonik-solfa*:

Uzlazno: *do, di, re, ri, mi, fa, fi, so, si, la, li, ti, do*

Silazno: *do, ti, tu, la, lu, so, su, fa, mi, mu, re, ru, do*.

Što se modulacija tiče, ton na kojem se odvija ista, s obzirom da mijenja funkciju, mijenja i svoje solmizacijsko ime (Rojko, 1982).

Rad po metodi *Tonika-do* odvija se prema sljedećim fazama:

1. Svladavanje općeg durskog donaliteta
2. Relativna notacija
3. Apsolutna notacija
4. Alteracije
5. Modulacije
6. Molski tonaliteti/ljestvice (Rojko, 2004).

4.2.1.7.1. Primjer iz prakse: *Svladavanje općeg durskog tonaliteta – DO-dur prema metodi Tonika-do*

Uvodni dio

- učitelj imitira zvono slogom *bam* u intonaciji *do so*

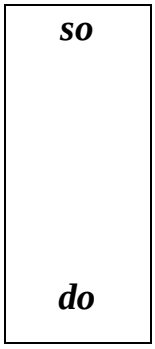
(Do = c1)

bam bam *bam bam* *bam bam* *bam bam*

(do do so so do do so so)

Središnji dio

- poslije demonstracije učitelj zajedno s učenicima 2-3 puta izvodi isto uz neprestano kucanje odnosno taktiranje rukom na klupi
- nakon usvojenog prvog zadatka, pohvaliti ih i odmah zadati sljedeći zadatak; zvuk zvona imitirati (neutralnim) slogom *na*, 1-2 puta
- objasniti kako je jedno od zvona imalo dublji, a jedno viši zvuk (ton), te pitati učenike tko će otpjevati viši, a tko dublji zvuk
- zatim, duboko zvono nazvati slogom *do*, a visoko zvono slogom *so* te tako otpjevati: prvo im pokazati uz kucanje dobi, zatim učenici trebaju pjevaju 4 takta
- nakon otpjevanog, objasniti kako ove slogove nazivamo *solmizacijskim* slogovima; zaključiti da je jedan je ton odnosno zvuk dublji, a drugi viši te tako slogove pokazati na modulatoru:



- pomoću nacrtanog modulatora vježbati i usvojiti nastavni sadržaj
- zatim učitelj piše na ploču slovčanom notacijom te zajedno s učenicima pjeva solmizacijskim slogovima uz kucanje sljedeće:

2 | d d | s s | d d | s s |

Završni dio

- vježbanje uz pomoć rada na modulatoru, usmenog diktata i primjera u slovčanoj notaciji (Rojko, 2004).

* * *

Za usvajanje novih tonova koristit će se model koji slijedi:

Uvodni dio

- učitelj piše na ploču sljedeći primjer koji pjeva solomizacijskim slogovima 1 do 2 puta zajedno s učenicima uz kucanje doba:

2 | d d | s s | s s | d d |

Središnji dio

- zatim isti primjer pjeva se 2 puta neutralnim slogom *na*
- učitelj potom pjeva isti primjer barem dva puta te upozori učenike da će nešto izmijeniti:

2 | d d | s s | s **m** | d d |

- potom pita učenike gdje se dogodila promjena te zajedno s njima utvrdi promjenu
- potom s učenicima pjeva primjer neutralnim slogom na barem 3 puta
- zaključuje s učenicima da se pjevao novi ton koji se nalazi između tonova *do* i *so* te se imenuje s *mi*
- učitelj zapisuje novi primjer na ploču kojeg pjeva s učenicima solmizacijom

2 | d d | s s | s m | d d |

- potom unosi novi ton *mi* u slogovni modulator

so
mi
do

Završni dio

- vježbanje uz pomoć rada na modulatoru, usmenog diktata i primjera u slovčanoj notaciji (Rojko, 2004).

* * *

Prikazali smo prve dvije faze usvajanja jednog općeg durskog tonaliteta koji će se u konačnici odvijati sljedećim redoslijedom: *do-so, mi, do', (so,), (mi'), ti, (ti,), re, (re'), la, fa.*

4.2.2. APSOLUTNE METODE INTONACIJE

Kod metoda apsolutne intonacije rad i početak učenja svodi se na to hoće li započeti rastavljenim trozvucima ili ljestvicom, tj. nekim njezinim dijelom. U apsolutnoj metodi postupak od manjih prema većim intervalima opravdan je iz razloga što se manji intervali jednostavnije pjevaju od većih te zbog toga što su manji intervali učestaliji u glazbi u odnosu na veće intervale. Većina metodičara koji zastupaju apsolutni način svladavanja intonacije, od od manjih prema većim intervalima, polazi od činjenice da ljestvicu po jednokratnom slušanju može otpjevati uglavnom svaki učenik s prosječno razvijenim glazbenim sluhom (Rojko, 1982).

Rojko (1982) navodi kako metode apsolutne intonacije ne koriste relativno imenovanje tonova, dok intonacijske probleme rješavaju na način svladavanja intervala bez obzira na funkcije koje pojedini tonovi imaju unutar tonaliteta, tj. neovisno o funkcijama koje pojedini stupnjevi imaju unutar ljestvice/tonaliteta. Apsolutna metoda predstavlja mišljenje/pjevanje abecedom („abecediranje“), ako se koristi glazbena abeceda ili predstavlja mišljenje/pjevanje solmizacijom („francuska metoda“, „francusko-talijanska solmizacija“, „romanska solmizacija“), u slučaju kada se koristi apsolutna solmizacija. Sam naziv polazi od shvaćanja tonova onako kako su oni napisani, radi se o apsolutnom shvaćanju.

Osnovna pretpostavka rada na intonaciji po apsolutnoj metodi jest da se znakovi prije početka rada na intonaciji upoznaju, s obzirom na to da se rad izvodi odmah na crtovlju i

notama kao stvarnim znakovima. Zbog tog razloga, radu na samoj intonaciji potrebno je teoretsko upoznavanje notnog pisma, konkretno crtovlja, nota, pauze, mjere, ritma i dr. Vježbanje intonacije po apsolutnoj metodi provodi se na način da učenici ponavljaju ono što im se pjeva ili svira na klaviru, gledajući pritom u notni tekst. Jedan je od važnih čimbenika apsolutnih metoda intonacije upotreba instrumenta, najčešće klavira, kao pomoćnog sredstva u postavljanju i samoj kontroli intonacije (Rojko, 1982).

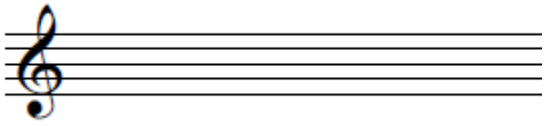
4.2.2.1. Primjer iz prakse: *Ulazak u tonski/notni prostor prema apsolutnoj metodi intonacije*

Uvodni dio

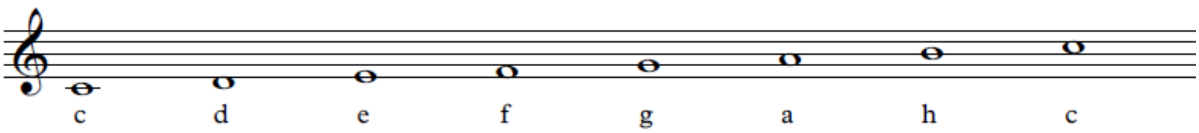
- pokazati djeci glazbeno crtovlje i razgovorom ustanoviti da ono ima 5 crta i da je note moguće pisati na crtama i u prazninama

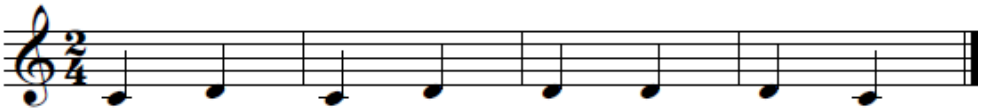
Središnji dio

- objasniti da je potrebno upisati znak, tj. violinski ključ kako bi mogli ispravno čitati note:



- objasniti kako se napisani znak zove *violinski ključ* ili *g-ključ* i odmah zadati učenicima da nekoliko puta u svoje kajdanke napišu violinski ključ kako bi isti naučili pisati (učitelj kontrolira ono što učenici pišu i ispravlja ako je potrebno)
- ponuditi učenicima koji žele da napišu violinski ključ na ploči
- napisati *note* na ploču s naputkom da učenici gledaju kako ih učitelj piše, nakon čega će isto napisati u svoje kajdanke



- objasniti i pokazati učenicima da se note pišu tako da se nacrtaju dva luka, jedan odozgo, jedan odozdo te objasniti i *pomoćnu crtu* uz navođenje kako će i takve „male crtice“ upotrebljavati u glazbi
- napisati ispod nota nazive nota i reći kako se čitaju (npr. *c = ce*) te tako potpisati sva slova abecede uz navođenje učenika da diktiraju, ako znaju
- izgovoriti nekoliko puta uzlazno i silazno, zatim otpjevati; prvo pokazati, a potom svi zajedno otpjevati ljestvicu 2-3 puta uzlazno i silazno uz klavirsku harmonizaciju
- pitati učenike želi li netko sam te ako želi, uvijek pratiti učenike uz tihu klavirsku pratnju
- objasniti kako se navedeni niz tonova koje smo otpjevali zove *ljestvica*
- razgovarati o tome kako se zove prvi ton, nakon čega zaključujemo kako se navedena ljestvica zove *C-dur ljestvica* (napisati iznad ljestvice, kao naslov)
- ponovno otpjevati C-dur ljestvicu abecedom, 2 puta
- vježbati na modulatoru, napisati jedan glazbeni primjer:

- razgovor o tome što znači znak 2/4
- pročitati ritamskim slogovima uz kucanje mjere, 2 puta
- pokušati otpjevati primjer (prvo učitelj, pa ponoviti za njim uz učiteljevu pomoć)

Završni dio

- vježbanje uz pomoć rada na ljestvici modulatoru i usmenog diktata (Rojko, 2004).

4.2.3. USPOREDBA RELATIVNIH I APSOLUTNIH METODA INTONACIJE

Usporedivši ove dvije metode intonacije (Tablica 1.) dolazimo do pojma funkcionalnosti koji je usko vezan uz njih. Kada kažemo funkcionalno, najčešće govorimo o toničkoj funkciji, subdominantnoj i dominantnoj funkciji unutar tonaliteta. Sukladno tome, svaki drugi stupanj u tonalitetu također ima svoju funkciju. Koristeći metodu relativne intonacije, nastoji se postići da učenici dožive i usvoje navedene funkcije i na taj način razviju osjećaj za tonalitet odnosno tonalnu svijest. Ovo je težnja svih relativnih metoda i zbog toga su one funkcionalne.

Nefunkcionalne metode bile bi one kojima navedene spomenute funkcije ne predstavljaju primarnu svrhu, a to su metode apsolutne intonacije. Metode apsolutne intonacije ne baziraju se doslovno i u potpunosti samo i isključivo na funkcije kao metode relativne intonacije, što naravno ne znači da je pjevanje po apsolutnim metodama nefunkcionalno. Poznato nam je da se intonacija po bilo kojoj apsolutnoj metodi na početku gradi na C-dur ljestvici, stoga je logično da je takvo pjevanje u potpunosti funkcionalno. Hoćemo li pjevati funkcionalno ili nefunkcionalno ovisi o glazbi koja se pjeva, a ne o metodi. Tonalna glazba je funkcionalna i nju kao takvu je nemoguće pjevati nefunkcionalno, dok u atonalnoj glazbi nema toliko jasnih funkcija i takvu glazbu funkcionalno neće otpjevati nitko, kolike god njegove glazbene sposobnosti i vještine bile (Rojko, 1982).

Tablica 1. *Usporedba relativnih i apsolutnih metoda intonacije*

Metode relativne intonacije	**Metode apsolutne intonacije**
• **solmizacijskim slogovima se označavaju stupnjevi, a ne tonovi u apsolutnom smislu** • slog *do (ut)* uvijek je prvi stupanj svake durske ljestvice; slog *la je* prvi stupanj svake molske ljestvice	• **ime tona se povezuje izravno uz konkretan ton u apsolutnom smislu** • razumijevanje odnosa među tonovima uspostavlja se apsolutnim imenovanjem ljestvica ili tonaliteta (abecedom ili apsolutnom solmizacijom)

• tonaliteti se uče transponiranjem slogova na različite visine (tonika dura = *do*, tonika mola = *la*)	• polazi se od C-dura; novi tonaliteti se uvode nakon što se usvoji C-dur
• **polazi se od općeg ka pojedinačnom** • npr. od pojma dura ka konkretnom durskom tonalitetu • glazbeni pojmovi i predodžbe koje su učenici stekli na jednom općem tonalitetu (npr. *do-tonalitet)* prenose se kasnije i na svaki pojedini tonalitet	• **polazi se od pojedinačnog ka općem** • npr. od pojedinih durskih ljestvica ka pojmu durske ljestvice • pomoću abecede (ili apsolutne solmizacije) svaki sinonim se uči posebno; ljestvice, svi kvintakordi, svaki interval
• **ima manje sinonima i zbog toga je lakša** • za mnogo sinonima stvara se jedan pojam • kada se čuje zvučni pojam, aktivira se razina znaka da bi se došlo do intelektualnog značenja • npr. *do-mi* – postaje pojam velike terce na prvom stupnju neke durske ljestvice; umjesto da se svladava svaka pojedina terca učenik usvaja pojam velike terce na prvom stupnju • temelji se na relativnom sluhu	• **ima veliki broj sinonima i zbog toga je teža** • potrebno je naučiti sve sinonime • kada se čuje zvučni pojam ovdje se ne aktivira razina znaka da bi se došlo do intelektualnog značenja • npr. kada se čuje zvučanje Č4 osoba je sigurna da je kvarta, ali ne zna koja; jedan pojam Č4 - puno sinonima za Č4 • temelji se na apsolutnom sluhu

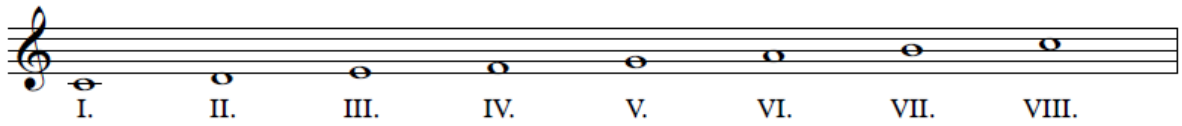
4.2.4. LJESTVICE

Tijekom obrade ljestvica treba imati na umu kako ljestvica zapravo ne predstavlja glazbu, nego niz tonova koje smo „izvukli“ iz glazbe radi didaktičkih razloga (Rojko, 2004).

4.2.4.1. Primjer iz prakse: *G-dur ljestvica*

Uvodni dio

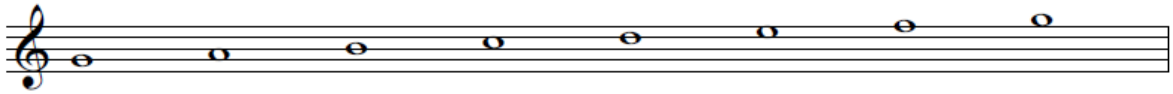
- na ploču zapisujemo C-dur ljestvicu te istu pjevamo solmizacijom ili abecedom ovisno o metodi, uz klavirsku pratnju



- ponavljamo karakteristike ljestvice; tetrakorde, glavne stupnjeve, kvintakorde i polustepene i zapisujemo na ploču

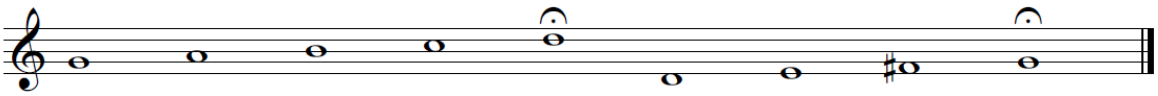
Središnji dio

- razgovorom nabrojati i ostale durske ljestvice koje učenici poznaju uz naglasak da je svaki odgovor točan
- napisati na ploču novu ljestvicu od tona *g;* učenici govore, učitelj zapisuje



- odsvirati učenicima zapisano uz pitanje zvuči li im dobro ta durska ljestvica; svirati bez harmonizacije, prvi put samo uzlazno i bez obzira na odgovor, odsvirati još jednom

- neovisno o odgovorima, odsvirati ponovno, ali s tonom *fis*
- zaključujemo kako je ljestvica s tonom *fis* ispravna te da istu ne možemo u potpunosti izgraditi iz C-dur ljestvice, stoga uvodimo novi ton koji će se zvati *fis* i odmah pokazujemo kako se bilježi tako što ga upisujemo u ljestvicu
- zajedno čitamo G-dur ljestvicu abecedom, uzlazno i silazno
- otpjevat ćemo G-dur ljestvicu abecedom (i solomizacijom na način da *g* bude *DO,* ako radimo relativnom metodom) 2 puta uz klavirsku harmonizaciju; relativnom metodom pjevamo i solmizacijom i abecedom, dok apsolutnom metodom pjevamo samo abecedom; pri pjevanju bilo koje ljestvice važno je gledati u note, jer ako učenici to ne čine, zapravo ne pjevaju tu ljestvicu nego opći Do-dur
- G-dur ljestvicu treba pjevati u napisanoj visini iz razloga kako bi učenici i sami osjetili istu; učenici pri pjevanju primjećuju kako im je G-dur ljestvica od *g1* do *g2* vrlo visoka, dok je ista od *g* do *g1* niska u odnosu na pjevačke mogućnosti, te zaključuju kako je G-dur ljestvica „nezgodna“ ili „nespretna“ za pjevanje
- zatim G-dur ljestvicu pjevaju na sljedeći način:



- zaključuju kako je prvi tetrakord G-dur ljestvice jednak kao drugi tetrakord u C-dur ljestvici i kako je zapravo sve isto osim VII. stupnja u G-dur ljestvici
- s obzirom da G-dur ljestvica ima ton *fis,* istoimenu povisilicu prenosimo iza ključa, na sam početak i zajedničkim razgovorom dolazimo do zaključka da svaka skladba koja iza ključa sadrži povisilicu *fis,* je u G-durskom tonalitetu

Završni dio

- ponavljanje i vježbanje usvojenog nastavnog sadržaja putem usmenog diktata ili primjera u G-dur ljestvici

4.2.5. ALTERACIJE

Rojko (2004) navodi kako obrada alteracija slijedi tek nakon usvojenog i dobro svladanog odnosa u durskom tonalitetu, bilo to u kontekstu relativne metode ili metode apsolutne intonacije. Uvođenje alteracije predviđa se onda kada učenici poznaju notno crtovlje i apsolutna imena nota, kao u metodi *tonika-do*. Postupak obrade alteracije jednak je za obje metode, a razliku predstavlja samo drugačiji način imenovanja alteriranih tonova. U apsolutnoj metodi alteracije će se imenovati abecednim imenima, a u relativnoj metodi solmizacijom i abecedom.

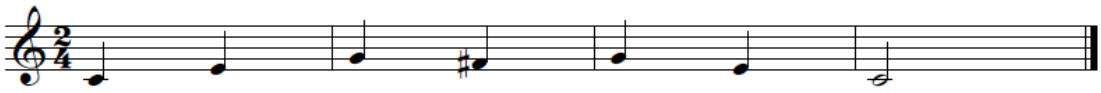
4.2.5.1. Primjer iz prakse: *Alterirani (povišeni) 4. stupanj u duru*

Uvodni dio

- započinjemo s jednostavnim glazbenim primjerom:

- primjer otpjevati abecedom (apsolutna metoda), ili solmizacijom (relativna metoda), 2 puta
- otpjevati primjer neutralnim slogom *na*, 1-2 puta

Središnji dio

- učitelj primjer pjeva sam, ali pritom čini promjenu uvodeći ton *fis* na 2. dobu drugog takta

- učitelj pita učenike gdje se dogodila promjena i bez obzira na odgovor, otpjeva još jednom
- nakon odgovora učenika, učitelj označi mjesto promjene križićem ili plusićem

- nakon označenog, svi zajedno pokušaju otpjevati slogom *na* 2 puta nakon čega učitelj objašnjava kako nisu otpjevali ni ton *so (g)* ni *fa (f)*, nego ton koji se nalazi između ova dva navedena tona
- objašnjavamo kako se otpjevani ton naziva *fis (fi)* i zapisujemo ga na ploču
- otpjevamo primjer abecedom (i/ili solmizacijom) po 2 puta, nakon čega zaključujemo kako je ton *fis* povišeni IV. stupanj i za njega kažemo da je to *alterirani ton* i tu pojavu nazivamo *alteracijom*
- unošenje tona *fis* u modulator i rad na modulatoru, usmeni diktat i glazbeni primjer

Završni dio

- ponavljanje usvojenog sadržaja

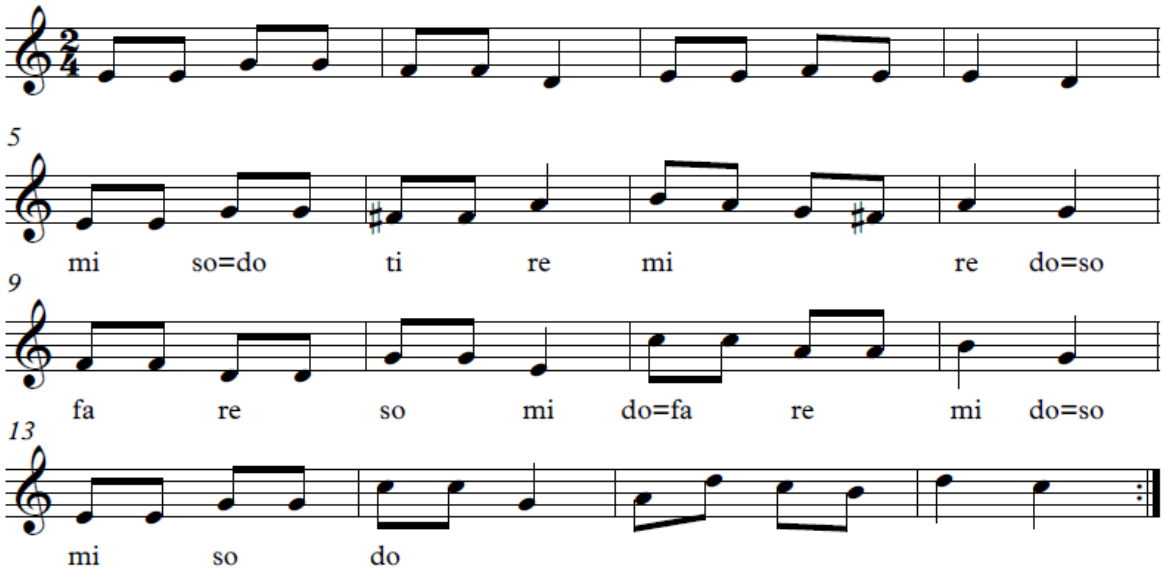
4.2.6. MODULACIJE

Modulacije se obrađuju poslije alteracija, ali i nakon što smo obradili makar još jednu ljestvicu nakon C-dura. Modulacije je preporučljivo obraditi ranije na logičan način koji učenicima treba biti potpuno shvatljiv, stoga je moguće da se to dogodi već nakon obrade G-dur ljestvice, neovisno je li u pitanju apsolutna ili relativna metoda. Za prikaz prve modulacije koristit će se modulacija iz C-dura u G-dur (Rojko, 2004).

4.2.6.1. Primjer iz prakse: *Modulacija iz C-dura u G-dur*

Uvodni dio

- otpjevamo tekstom pjesmu *Sekin plač* J. Haydna uz klavirsku pratnju

Središnji dio

J. Haydn: *Sekin plač*

(Reich-Žganjer, 1984 prema Rojko, 2004)

- nakon što je ustanovljeno da je glazbeni primjer u C-duru, zajednički ga otpjevamo abecedom i/ili solmizacijom, a potom i uz klavirsku pratnju
- postavljamo pitanje u kojem je tonalitetu prva rečenica, a u kojem druga i neovisno o odgovoru pjevamo primjer još jednom, zatim razgovaramo o tome jesmo li ostali u C-duru
- pojašnjavam učenicima (u relativnoj metodi) da pjevaju tako da *so* u 5. taktu pretvore u *do* (demonstriram)
- nakon otpjevanog, zaključujemo kako smo prešli u G-dur odnosno da smo imali prijelaz iz C-dura u G-dur što definiramo terminom *modulacija*
- kasnije analiziramo i zaključujemo kako u 3. i 4. rečenici također imamo modulaciju koja glasi: *G C G C*
- na kraju otpjevamo 2-3 puta s klavirskom pratnjom uz razgovor o obliku glazbenog primjera i modulaciji

Završni dio

- slušanje glazbenih primjera u kojima je prisutna modulacija sa zadatkom da učenici modulaciju uoče podizanjem ruke

4.2.7. INTERVALI

Prije upoznavanja akorada, važno je slušno usvojiti intervale i njihove nazive, kao i prepoznati i definirati ih. Intervale karakteriziramo kao razmake među tonovima koji su dijelovi oktave na način da ako donji ton intervala prebacimo oktavu više, drugi interval zajedno s prvim popunjava oktavu:

- c-c – prima (1) i oktava (8) = oktava (8)
- c-d – sekunda (2) i septima (7) = oktava (8)
- c-e – terca (3) i seksta (6) = oktava (8)
- c-f – kvarta (4) i kvinta (5) = oktava (8)
- c-g – kvinta (5) i kvarta (4) = oktava (8)
- c-a – seksta (6) i terca (3) = oktava (8)
- c-h – septima (7) i sekunda (2) = oktava (8)

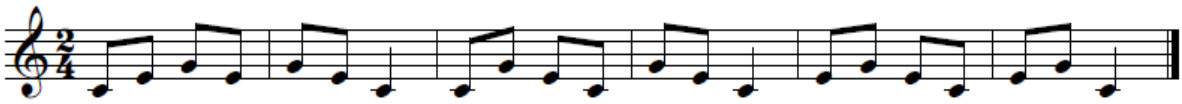
Zaključujemo kako su ovi intervali komplementarni, jer septima je obrat sekunde, tj. sekunda je obrat septime, seksta je obrat terce, tj. terca je obrat sekste, …., odnosno zajedno popunjavaju oktavu (Rojko, 2004).

4.2.8. AKORDI

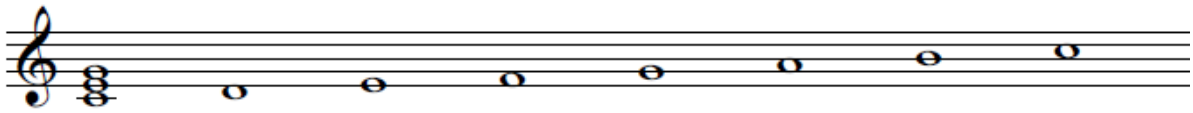
U ovom se poglavlju prikazuje postupak obrade trozvuka i četverozvuka kroz primjere iz prakse.

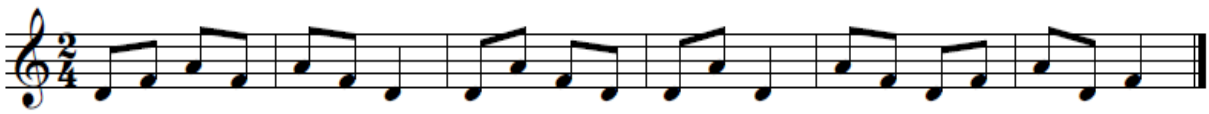
4.2.8.1. Primjer iz prakse: *Obrada kvintakorda*

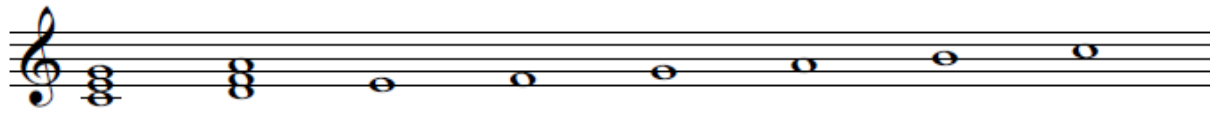
Uvodni dio

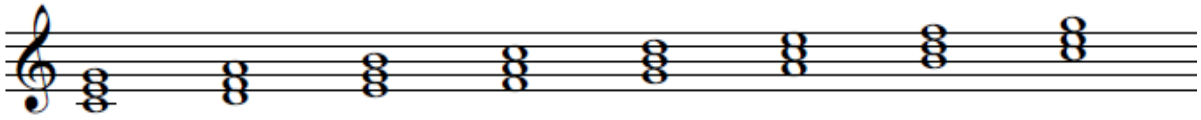
- ispisanu ljestvicu koristimo kao modulator i pjevamo sljedećim frazama:

Središnji dio

- obratiti pozornost na tonove koje smo otpjevali i napisati ih jedno iznad drugog (kvintakord c-e-g)



- odsvirati napisane tonove na klaviru
- podijeliti učenike u tri grupe na način prvo svi otpjevaju temeljni ton *c* (*do*), zatim prva grupa ostane držati istoimeni ton dok druga i treća grupa otpjevaju ton *e* (*mi*), zatim na isti način druga grupa i dalje pjeva isti ton, a treća grupa otpjeva ton *g* (*so*)
- nakon izvedenog, zaključujemo kako smo otpjevali trozvuk koji se naziva *kvintakord* te ga pjevamo još jednom na isti način
- slijedi razgovor od čega je kvintakord građen, kakav interval čine vanjski glasovi te kakva je donja, a kakva gornja terca
- objašnjavam učenicima kako se navedeni trozvuk naziva *durski kvintakord*
- po istom principu učimo i sljedeći kvintakord, tj. koristimo ispisanu ljestvicu i pjevamo sljedeće fraze:

- razgovaramo o onome što smo pjevali i napišemo kvintakord d-f-a



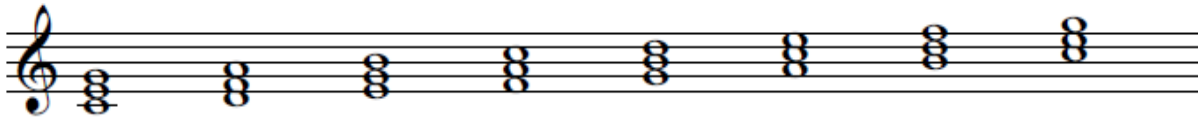
- odsvirati na klaviru 2-3 puta
- na isti način otpjevati po grupama
- razgovor o tome od čega se kvintakord sastoji te kakva mu je gornja terca
- objasniti i definirati trozvuk kao *molski kvintakord*
- po istom principu analiziramo sve ostale kvintakorde, nakon čega krajnji izgled ploče izgleda ovako:

Završni dio

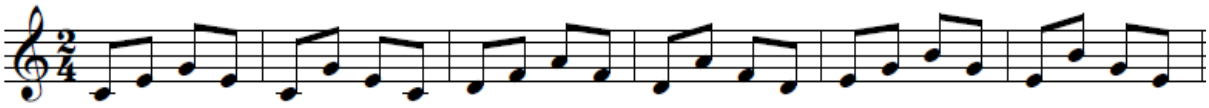
- vježbati kvintakorde preporučuje se putem usmenog diktata, zadavanjem fraza sastavljenih od tonova određenog kvintakorda uz klavir ili glasom nakon čega ih učenici otpjevaju solmizacijom i/ili abecedom, zatim sviranje kvintakorda na određenom tonu nakon čega slijedi povratna informacija učenika o tome kako kvintakord glasi i kakav je (durski, molski itd.)
- moguće je i vježbanje verbalnim putem na način da učenici definiraju kvintakorde na određenim stupnjevima koje im učitelj postavi kao zadatak (Rojko, 2004).

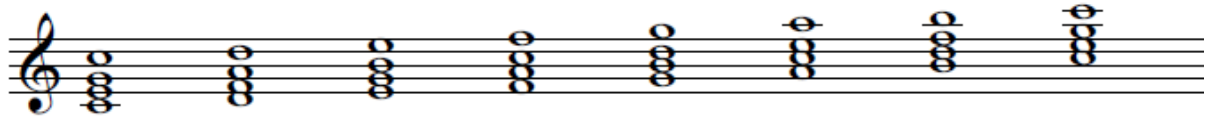
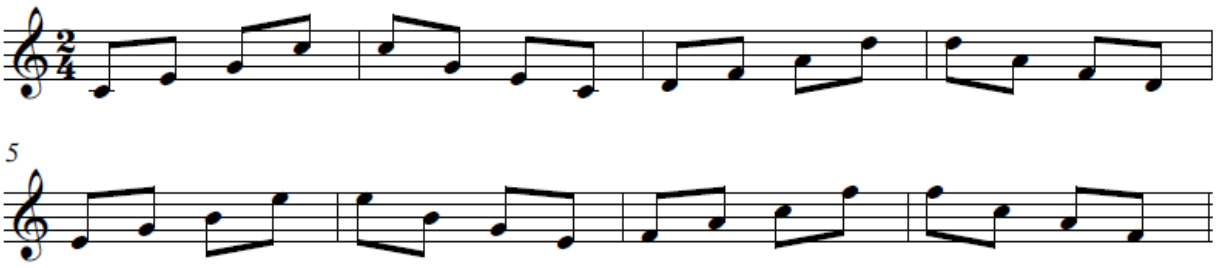
4.2.8.2. Primjer iz prakse: *Obrada sekstakorda*

Uvodni dio

- na ploči je prethodno zapisana ljestvica s već poznatim kvintakordima:



- slijedi rad na modulatoru uz predložene fraze koje se pjevaju solmizacijom i/ili abecedom

Središnji dio

- svakom trozvuku odnosno kvintakordu dopisati njegovu oktavu osnovnog tona

- napisano na ploči pjevamo na sljedeći način:

- kad učenicima postane izrazito visoko za otpjevati, prebaciti intonaciju oktavu dublje
- slijedi razgovor o uočenom iz čega zaključujemo kako smo pjevali trozvuk s udvostručenim basovim odnosno temeljnim tonom

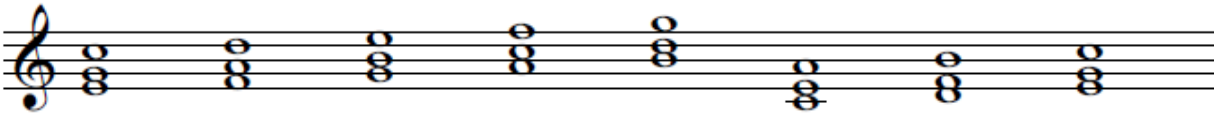
- postoji mogućnost polemike je li u pitanju trozvuk ili četverozvuk, ali učenicima objašnjavamo da bi četverozvuk bio onda kada bismo imali četiri različita tona
- pokušamo otpjevati tako što zanemarujemo temeljni ton i pjevamo samo preostala tri
- nakon toga označavamo ono što smo pjevali na prethodnoj, gore ispisanoj ljestvici i zaključujemo kako smo pjevali *sekstakorde* i istovremeno učitelj objašnjava kako su sekstakordi nastali tako da smo temeljni ton kvintakorda prebacili oktavu iznad
- učitelj objašnjava taj sekstakord kao prvi obrat kvintakorda koji se bilježi brojkom *6*
- s učenicima verbalno prokomentirati sekstakorde tako da se svaki sekstakord analizira, odnosno velika ili mala terca sekstakorda, ali bez pisanja definicija, nakon čega je važno svaki sekstakord odsvirati; važno je razgovarati o smanjenom kvintakordu odnosno sekstakordu, kao i o tome koji je sekstakordu temeljni, a koji basov ton

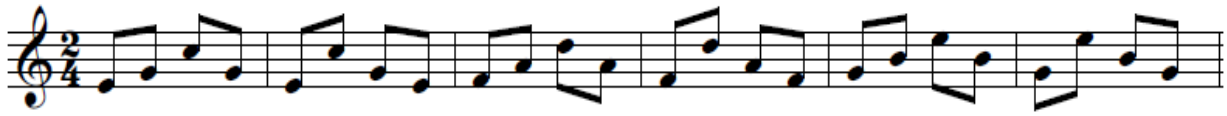
Završni dio

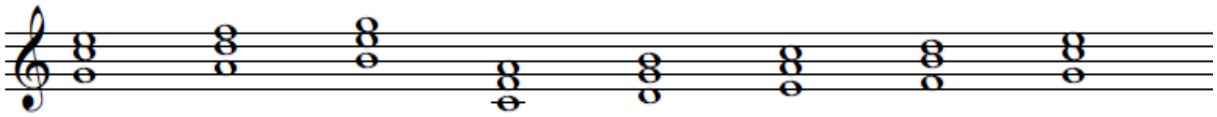
- vježbati sekstakorde usmenim diktatom, zatim svirajući na klaviru određene sekstakorde nakon čega slijedi povratna informacija učenika o njihovom prepoznavanju, definiranju i analiziranju
- obrada glazbenog primjera za pjevanje, bio on didaktički ili iz literature, uz analizu kroz razgovor (Rojko, 2004).

4.2.8.3. Primjer iz prakse: *Obrada kvartsekstakorda*

Uvodni dio

- na ploči imamo zapisanu ljestvicu s upisanim sekstakordima:

Središnji dio

- vježbati sekstakorde putem rada na modulatoru iz prethodne nastavne jedinice na sljedeći način:

- ponoviti sekstakorde; njihova obilježja i karakteristike kroz razgovor s učenicima
- zatim ćemo obrisati basov ton sekstakorda te ga prebaciti oktavu više, isti ćemo otpjevati kao kratku vježbu na modulatoru s tzv. kvartsekstnim frazama:



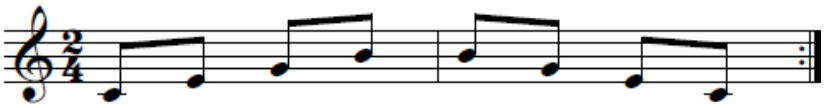
- zaključujemo kako smo pjevali trozvuke koji se nazivaju *kvartsekstakordi* koji se bilježe znakom *6/4* i sastoje se od intervala kvarte i sekste

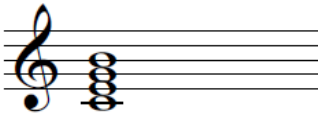
Završni dio

- vježbati kvartsekstakorde putem usmenog diktata na način zadavanja fraze putem klavira ili glasa koji sadrže kvartsekstakorde; učenici ih pjevaju solmizacijom ili abecedom
- sviranje sekstakorda na klaviru gdje će učitelj reći koji je ton odsvirao (npr. *c, f, a*) i zatim pitati kako glasi kvartsekstakord i koji je po vrsti (durski, molski, smanjeni…); po istom principu se može vježbati tako da učitelj pita da učenici izgrade kvartsekstakord od kvintakorda na određenom stupnju
- otpjevati glazbeni primjer uz obaveznu analizu prije samog čina pjevanja (Rojko, 2004).

4.2.8.4. Primjer iz prakse: *Obrada četverozvuka – septakorda*

Uvodni dio

- vježbati putem modulatora na sljedeći način:

Središnji dio

- razgovaramo o tome što smo otpjevali i zapišemo tonove kao četverozvuk (cijelim notama) kako bi pojednostavili postupak:

- odsvirati septakord na klaviru (2 puta)
- formirati učenike u četiri skupine po istom principu usvajanja *trozvuka* tako da svi započinju s istim tonom, a zatim se po grupama penju na zadani ton čime rezultiraju uspješno otpjevanim septakordom
- zajedničkim razgovorom zaključiti kako je četverozvuk odnosno septakord sastavljen od durskog kvintakorda i velike terce, tj. velike septime koja čini intervalski razmak od temeljnog do najvišeg tona
- otpjevati još jednom po grupama, odsvirati na klaviru 2-3 puta pažljivo i koncentrirano
- po istom principu obraditi molski septakord kao i sve ostale septakorde u duru i molu (Rojko, 2004).

Završni dio

- usmeni diktat; učitelj zadaje fraze sastavljene od tonova četverozvuka uz pomoć klavira ili ih otpjeva, a učenici ih pjevaju solmizacijom i/ili abecedom
- učenici odgovaraju na pitanja kako glasi septakord na određenom stupnju i kakav je po vrsti

* * *

Nemoguće je obraditi sve septakorde na jednom nastavnom satu, no važno je napomenuti kako postupak ostaje u potpunosti isti kao za prethodno objašnjeno (Rojko, 2004).

4.3. RAD NA MODULATORU

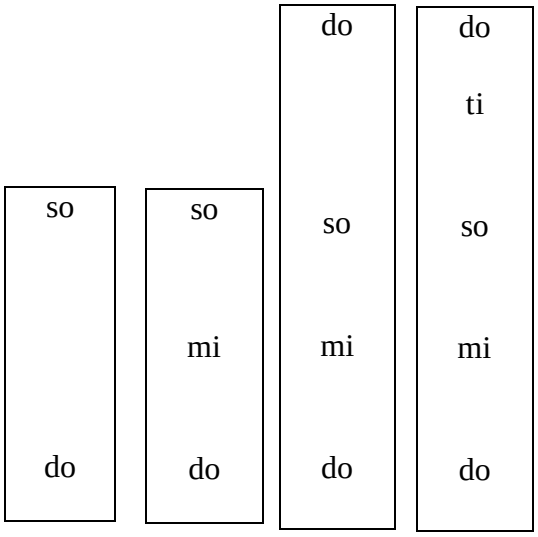
Razlikujemo dvije osnovne vrste modulatora, to su *slovčani* (*slogovni*) i *notni* modulator. Notni modulator zapravo je klasična ljestvica. Rad na modulatoru od velike je važnosti i njegova učinkovitost je neosporna u kontekstu razvijanja glazbenih pojmova i intonacijske vještine, stoga je potrebno da rad na modulatoru bude kontinuiran, tj. svakodnevan (Rojko, 2004).

Postoje tri načina rada na modulatoru:

1) Učitelj pjeva tonove i istovremeno pokazuje note na modulatoru, dok učenici ponavljaju za njim.
2) Učitelj pokazuje note, a učenici pjevaju sami, bez pomoći nastavnika.
3) Učitelj u tišini pokazuje note dok ih učenici pamte, zamišljajući intonaciju u glavi i zatim pjevaju po sjećanju.

Važno je napomenuti kako na modulatoru nema potrebe pjevati neutralnim slogom, nego se pjeva abecedom u apsolutnoj, a solmizacijom (i abecedom) u relativnoj metodi. Učenicima također treba dati jasne upute kako će se raditi, potrebno im je odsvirati intonaciju na način da učitelj odsvira kadencu I-IV-V-I, a učenici sami trebaju otpjevati toniku. Učitelj je dužan jasnim pokretima točno pokazivati fraze na modulatoru, s tim da učiteljeva ruka uvijek ide malo ispred učeničkog pjevanja zadanog tona. Fraze koje zadaje učenicima moraju biti glazbeno smislene i logične te ritamski što jednostavnije, jer se na modulatoru vježba intonacija, stoga nema potrebe učenike dodatno opterećivati kompleksnim ritamskim obrascima. Važno je obavezno, kontinuirano kucanje odnosno taktiranje cijelog razreda u zadanoj mjeri, bez stanki, tj. prekidanja, uz polagani i strpljivi rad za težnjom čiste intonacije (Rojko, 2004).

4.3.1. Slovčani (slogovni) modulator



…itd.

Ova se vrsta modulatora koristi u metodi relativne intonacije (tonika-do metoda), na način da započinjemo s prvim modulatorom koji se sastoji od sveukupno dva sloga (*do-so*), a nakon toga se postepeno uvode ostalo tonovi na modulatoru. Prema Rojku (2004) ova vrsta modulatora nema opravdanje za primjenu u današnjoj nastavnoj praksi.

4.3.2. Ljestvični modulator

Ljestvični modulator funkcionira po principu napisane ljestvice na ploči i služi vježbanju u metodi apsolutne intonacije. Također, koristi se i u relativnoj metodi, ali tek nakon usvajanja apsolutne notacije i poslije obrade ljestvice (Rojko, 2004).

4.4. DIKTAT

Rojko (2004) navodi kako diktat mora biti prisutan na nastavi Solfeggia na svakom satu od prvog dana. Učitelji i učenici žive u uvjerenju kako glazbeni diktat predstavlja nešto izrazito teško, a razlog je tomu nepoznavanje prirode umijeća koje se stječe na nastavi

Solfeggia i općenito, samog pogrešnog pristupa diktatu. Diktat kao takav zapravo nije ništa teži od ostalih aktivnosti na nastavi Solfeggia i njegova je uloga u stjecanju intonacijskih i ritamskih vještina zapravo mnogo veća od uloge pjevanja. Zapravo je najveći neuspjeh nastave Solfeggia taj što u samoj nastavi nedostaje upravo diktata (Rojko, 2012a). Radica (2015) navodi kako je diktat reverzibilna vještina odnosno suprotan način iskazivanja istog kognitivnog znanja, jer su vještine na kojima se inzistira na Solfeggiu manjim dijelom same sebi svrha, a većim su dijelom zapravo jedini način provjere kognitivnog znanja. Shodno tome, vještina zapisivanja glazbenog diktata ne može se steći isključivo samim vježbanjem diktata ako ne postoji prethodno usvojeno kognitivno slušno znanje, stoga se izravnim vježbanjem može poboljšati preciznost i brzina zapisivanja, no međutim, isključivim vježbanjem slušnog rekonstruiranja, ne može se vježbati sama slušna rekonstrukcija. Novosel (2016) ističe kako se glazbeni diktati na Solfeggiu mogu raditi i pomoću glazbene snimke, ne isključivo sviranjem učitelja.

Neovisno o tome što se u mnogim knjigama i priručnicima naglašava vrijednost diktata, to se jednostavno nije odrazilo na pravilan način u nastavnoj praksi. Glazbeni se diktat često podcjenjuje, a još više zapostavlja. Neki od razloga jesu nerazumijevanje psihološke prirode glazbenog diktata kao takvog, a također i samom pristupu učitelja prema diktatu, iz čega najčešće proizlazi negativan stav učenika prema istom. Učenici nevoljko pišu diktat, a već sama najava diktata kod učenika izaziva negodovanje, nezadovoljstvo i otpor koji je uzrokovan strahom da neće ostvariti dobar uspjeh i na taj način i dobru ocjenu. Takav pristup uzrok je pogrešno zasnovanog mišljenja učitelja kako je učenicima diktat težak, čak i pretežak, a zapravo uopće nije teško učenicima pokazati da diktat nije težak, tj. da je jednako težak kao i sve druge aktivnosti u nastavi Solfeggia (Rojko, 2012a).

Diktat se često karakterizira kao djelatnost koja je nezavisna od pjevanja s lista. Intelektualne operacije koje učenik primjenjuje pri pjevanju s lista su iste one operacije koje primjenjuje i pri pisanju glazbenog diktata, dakle, ni po čemu drugačije. To što diktatu prethodi zvuk, a pjevanju notna slika, govori samo o dvosmjernosti istih psihičkih, tj. intelektualnih operacija, ne o njihovoj različitosti. Rojko (2012a) objašnjava kako je stoga nemoguće da netko može dobro pjevati s lista, a da nije u stanju riješiti zadatak jednake težine kao diktat, što također vrijedi u obratnom slučaju. Moguće je jedino fiziološki ne ispuniti zadatak pjevanja s lista, ako se radi o smetnjama na glasnicama i sl. Pri pjevanju s lista, učenik sa slabo razvijenim glazbenim pojmovima dijelove primjera može „pogoditi“ slučajno,

ili mu pritom može pomoći učitelj, te da dobije prolaznu ocjenu, tj. onu koja nije objektivna. Pri pisanju glazbenog diktata učenik je prepušten samom sebi i ako mu nešto nije jasno ili jednostavno ne čuje, ne razumije, on neće moći riješiti taj zadatak, tj. diktat. Ključni je zadatak nastave Solfeggia uspostavljanje i razvijanje intonacijskih i ritamskih znanja i vještina koje omogućuju glazbeno razumijevanje i interpretaciju glasom ili u sebi glazbenog primjera. Intonacijska i ritamska znanja i vještine predstavljaju usvajanje glazbenih pojmova kao što su: intervali i to svaki pojedini, rastavljeni i simultani akordi (svaki pojedini), ljestvica (svaka pojedina), ritamske figure i dr. Zaključujemo kako je za formiranje i usvajanje glazbenih pojmova nužan glazbeni diktat (Rojko, 2012a).

Svaka ritamska i intonacijska pojava koja se pojavljuje i obrađuje na nastavi Solfeggia, može postati predmetom glazbenog diktata koji može biti:

- melodijski
- ritamski
- melodijsko-ritamski
- jednoglasni
- višeglasni.

Svi primjeri namijenjeni pjevanju mogu se koristiti za diktat (vrijedi i obratno) te je stoga nemoguće opravdati prigovore kako nema dovoljno primjera za pisanje glazbenog diktata, jer je primjera za Solfeggio zaista puno (Rojko, 2012a).

Diktat može po svom obliku biti pismeni i usmeni. Svaki je diktat zapravo usmeni diktat, jer pisanje predstavlja samo tehnički problem, ne i glazbenopsihološki. Diktat se smatra završenim onoga trenutka kada je učenik prepoznao, shvatio i dekodirao glazbeni zadatak. Hoće li on svoj rezultat izreći glasno ili zapisati na ploču, nije primarna svrha diktata. Sve što je vezano uz intonaciju i/ili ritam može biti prezentirano u obliku diktata iz čega zapravo i proizlaze svi njegovi različiti oblici i vrste, te nam upravo glazbeni diktat daje mogućnost da nastava Solfeggia bude dinamična, raznolika i učenicima privlačnija (Rojko, 2012a).

U radu s diktatom razlikujemo sljedeće četiri faze (Rojko, 2012a):

1. *priprema i zadavanje*

   - vrsta diktata; tonalitet / početni ton ako je primjer atonalan; mjera; broj taktova koji će se diktirati; davanje intonacije (kadenca kod tonalnih, početni ton kod atonalnih)

2. *diktiranje, zapamćivanje i glazbeno-misaono pretvaranje u zadani sustav glazbenih znakova*

   - diktat se zadaje glasom ili instrumentom što ovisi o obliku diktata (usmeni ili pisani); prije diktiranja diktata odsvirati ga prvo u cjelini te diktirati muzikalne cjeline nekoliko puta s kratkom pauzom između ponavljanja; postepeno diktirati sve duže cjeline

   - diktat ne smije biti predugačak; duži diktat treba diktirati u dijelovima – ponoviti prethodnu frazu kod diktiranja, ne ispočetka

   - diktat ne smije biti pretežak, bolje da je lagan; melodijsko-ritamski diktat ne smije biti zahtijevan u obje komponente

3. *povratna informacija – objava rezultata glazbeno-misaone djelatnosti iz 2. točke*

   - povratna informacija treba biti što češća – odmah nakon završetka odlomka – učitelj bi trebao napisati na ploču; po završetku diktata treba ga još jednom polagano odsvirati u cjelini – učenici uspoređuju zvuk s notnom slikom

   - diktat je način vježbanja, a tek povremeno način ispitivanja

4. *kontrola*

   - kontrolni diktat – pokazatelj uspješnosti učenika – povratna informacija na kraju.

Što se tiče višeglasnog diktata, osnovnu dvojbu za učenike predstavlja slušati diktat vertikalno ili horizontalno, no to ovisi o notnom zapisu. Naime, akordijski koncipiran primjer treba vertikalno slušati, dok će se horizontalno slušati polifono koncipiran primjer (Rojko, 2012a).

Zaključujemo kako je glazbeni diktat od tolike važnosti u nastavi Solfeggia, da bi čak morao biti središnja nastavna aktivnost. Ne samo da ne smije biti nastavnog sata bez

glazbenog diktata, već ne bi smjelo biti nastavnog sata gdje diktat ne zauzima barem pola nastavnog vremena (Rojko, 2012a).

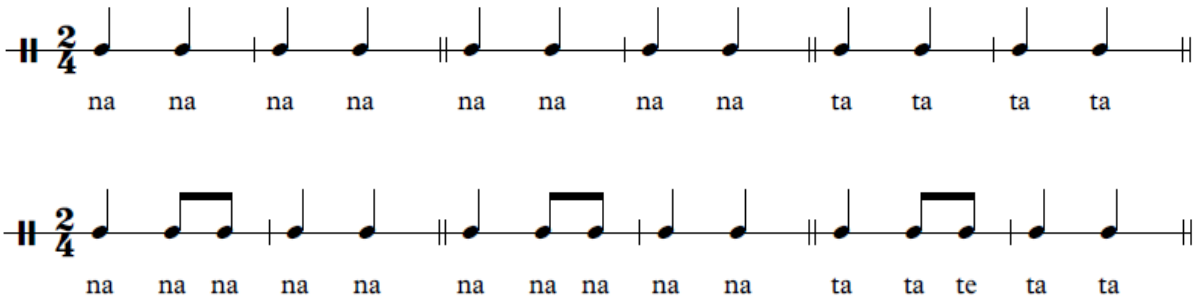
4.4.1. Usmeni diktat

Na samom početku diktat će najčešće biti usmeni, dok će se pisani diktat uvoditi kasnije, postupno. Diktat se smatra završenim onda kada je učenik shvatio i demonstrirao glasom glazbeni tekst (Rojko, 2004).

4.4.1.1. Primjer iz prakse: *Usmeni diktat*

- učitelj izgovara ritam slogom *na* nakon čega učenici ponavljaju isto, a zatim u kontinuitetu s ritamskim slogovima:

Učitelj **Učenici**



…itd.

Usmeni ritamski diktat možemo i zapisati. Postupak:

- učitelj izgovara ritamskim slogom *na*, učenici ponavljaju slogom *na*, a onda ritamskim slogovima, nakon čega zapisuju u svoje kajdanke ono što su čuli i izgovorili
- učitelj sugerira da prije početka pisanja napišu dvočetvrtinsku mjeru i note pišu na prvoj crti ili u prvoj praznini (ovisno o učiteljevim preferencijama)

- dok učenici pišu, učitelj provjerava od učenika do učenika i nadgleda, pomaže, ponovno demonstrira ako uoči da je to potrebno, nakon čega on zapiše frazu na ploču kad primijeti da je većina razreda točno napisala frazu u svoje kajdanke
- u slučaju da je netko napisao pogrešno, učitelj upozori da se pogreška ispravi te nakon toga slušaju sljedeću frazu po istom principu.

Važno je spomenuti melodijsko-ritamski usmeni diktat koji se u načelu izvodi jednako kao i ritamski. Učitelj otpjeva slogom *na*, učenici ponove za njim i na taj način razvijaju glazbenu memoriju. U slučaju da učitelj koristi relativnu metodu *tonika-do*, učenici prvotno otpjevaju slogom *na*, a zatim solmizacijom te potom i abecedom. Na sličan način radi se i u apsolutnoj metodi, gdje će se nakon pjevanja neutralnim slogom pjevati abecedom ili apsolutnom solmizacijom ovisno o metodi.

Učitelj je onaj koji daje povratnu informaciju u pisanju diktata na ploči iz jednostavnog razloga jer postupkom prozivanja učenika da napiše frazu odnosno nekoliko taktova na ploču dolazi do gubitka vremena, pogotovo jer ju je učenik za sebe već napisao i za njega pisanje na ploči ne predstavlja ništa drugo osim navedenog (Rojko, 2004).

4.4.2. Pisani diktat

S pisanim diktatom ne treba žuriti sve dok učenici se učenici s relativnom sigurnošću ne počnu kretati tonskim sustavom prvog tonaliteta, tj. relativnog u relativnoj metodi intonacije i C-dura u apsolutnoj metodi intonacije (Rojko, 2004).

4.4.2.1. Primjer iz prakse: *Pisani diktat*

- učenici u svoje kajdanke zapisuju oznaku za tonalitet i mjeru, a učitelj ih piše na ploču
- učitelj daje preciznu intonaciju; kadencu (I-IV-V-I) i svira početni ton koji učenici konstatiraju

- učitelj svira po dva takta (ili više, ovisno koliko procijeni da je moguće) 3 puta uz napomenu da učenici ništa ne pišu dok ne odsvira 3 puta, nego samo i isključivo slušaju i pamte frazu
- napomenuti kako je najvažnije da učenici neprestano taktiraju mjeru rukom ili nogom
- učitelj svira fraze i između ponavljanja pravi pauzu dužine fraze
- nakon odsvirane fraze 3 puta, učenici pokušaju zapisati ono što su čuli, a učitelj kontrolira, pomaže i motivira učenike i po potrebi odsvira još nekoliko puta
- slijedi povratna informacija učitelja; zapisuje frazu na ploču
- učitelj ponavlja frazu s ploče i svira dva takta, tj. sljedeću frazu 3 puta te napominje da nitko ne zapisuje, već da slušaju i pamte.

Po istom principu napisati cijeli diktat. Ponavljati fraze treba onoliko koliko nalaže glazbena logika, vrijeme kojim raspolažemo kao i razvijenost glazbenih vještina samih učenika. Važno je napomenuti kako nije potrebno svaki put ponavljati sve ispočetka. Nakon napisanog diktata u cijelosti, učitelj svira od početka do kraja, dok učenici gledaju i opažaju, pokušavajući osvijestiti mjesta koja su im stvarala određene poteškoće, što zbog melodije, što zbog ritma. Napisani diktat se može i otpjevati, ako učenici pokazuju afinitet prema tome. Važno je da se diktat ne pretvori u konotaciju teškog i mrskog, nečeg negativnog i zahtjevnog na što će učenici prvo pomisliti kad čuju za isti. Treba težiti tome da diktat postane radost otkrivanja nečeg novog i zanimljivog, a ne sredstvo ispitivanja koje najčešće rezultira tremom i blokadom učeničkih vještina i sposobnosti. Diktat bi trebao uvijek biti nešto lakši od onoga što učenici mogu i inače zapisati, otpjevati i čuti na satu Solfeggia, jer je važno učenicima omogućiti uspjeh kroz diktat upravo zato što uz taj pojam vežemo predrasude u negativnom kontekstu. Poželjno je učenicima zapravo uopće ne govoriti kako će pisati diktat, nego im jednostavno reći da pokušaju zapisati ono što im učitelj odsvira. Diktat pišu svi istovremeno u svoje kajdanke na svom mjestu, a ne da jedan učenik piše na ploču dok ostali samo prepisuju i tako pasivno sudjeluju u nastavi. Poželjno je i čim prije započeti s dvoglasnim, troglasnim, pa čak i četveroglasnim vježbama te koristiti primjere iz literature kao što su jednoglasne instrumentalne, zatim klavirske koje mogu biti i višeglasne, pa tako i vokalne skladbe (Rojko, 2004).

4.5. PJEVANJE GLAZBENIH PRIMJERA

Pjevanje glazbenih primjera predstavlja aktivnost vježbanja te isto tako i provjeru stečenog znanja i umijeća. Pristupiti glazbenim primjerima s aspekta pjevanja možemo tek onda kad smo sposobni interpretirati ih, što znači da primjere tog tipa trebamo birati prema razini dosljednosti i primjerenosti učeničkog znanja i umijeća. Pjevanje teških i kompleksnih primjera temelje se na pogrešnim principima, gdje se primjer iz sredstva pretvara u cilj, što znači da na glazbenom primjeru nećemo provjeravati i iskušavati svoje umijeće, nego smo prisiljeni učiti isti, iako to nije svrha niti vrijedno ulaganja truda i volje na takav način (Rojko, 2004). Također, važan je čimbenik glazbeni sluh, gdje za razliku od slušne funkcije koju naš akustički organ vrši u svakodnevnoj komunikaciji neglazbenog tipa, glazbeni sluh pomaže odnosno označava da se razlikuju, pamte i prepoznaju akustično-glazbeni odnosi (Šulentić Begić i Bubalo, 2014).

U nastavi Solfeggia mogu se pjevati didaktički glazbeni primjeri i primjeri iz glazbene literature. Didaktički glazbeni primjeri su ciljano komponirane vježbe kao što je, recimo, etida u nastavi instrumenta, te služe kao provjera ili usvajanje neke intonativne i/ili ritamske figure odnosno pojave. S obzirom da takav primjer nema osobite glazbene vrijednosti, zadati ovakav primjer za domaću zadaću bio bi gubitak vremena jer se ovakvim primjerom ostvaruje samo formalno-funkcionalni zadatak nastave. Primjere iz glazbene literature vežemo uz dijelove, ulomke, teme i melodije glazbenih djela. Oni su vrijedni sami po sebi iz razloga da ih se nauči i pamti, ako ne zbog umjetničke i estetske vrijednosti kao takve, onda radi informacije upoznavanja određenog djela. Uz formalno-funkcionalni zadatak, primjer iz glazbene literature ostvaruje i materijalni zadatak nastave i djeluje na razvoj glazbenog ukusa. Treba uz sve navedeno dodati i vjerojatno učeničku zainteresiranost prema pjevanju prave glazbe u odnosu na pjevanje vježbi, jasno je da u nastavi Solfeggia prednost treba dati primjerima iz glazbene literature, iako ne treba svu aktivnost pjevanja usmjeriti samo na primjere iz glazbene literature. Zaključujemo kako u nastavi Solfeggia zbirke primjera iz literature imaju veću svrhu od zbirke vježbi (Rojko, 2004).

Svaki glazbeni primjer najprije treba otpjevati na licu mjesta, *a vista*, onako kako piše i pri tom prvom pjevanju ne treba ispravljati svaku pogrešku nego tolerirati određene intonacijske oscilacije radi cjelovitosti izvedbe. To je svrha *a vista* primjera koje se može samo tako vježbati, a ne kontinuiranim ponavljanjem i vježbanjem primjera (Rojko, 2004).

4.5.1. Primjer iz prakse: *Pjevanje glazbenih primjera*

- razgovor o:
    - tonalitetu (koji je tonalitet u pitanju i kako to znamo)
    - mjeri i dogovor o kucanju odnosno taktiranju
    - tempu
    - davanje intonacije i ukazivanje na općenito teža mjesta uz eventualno njihovo uvježbavanje kao izdvojeno u odnosu na ostatak
- ako je primjer otpjevan korektno, poželjno je otpjevati ga individualno dva do tri puta; u slučaju da primjer nije dobro otpjevan, tada se prelazi na analitički postupak:
    - primjer pročitati ritamskim slogovima 1-2 puta
    - prozvati nekoliko zainteresiranih učenika na samostalnu interpretaciju
    - slijedi zajedničko pjevanje primjera abecedom odnosno solmizacijom bez ritma, 1-2 puta
    - zatim pitamo učenike žele li pokušati sami te odaberemo dvoje ili troje
    - primjer otpjevamo solmizacijom odnosno abecedom, u ritmu, a poslije toga neutralnim slogom.

Ako se radi o didaktičkom primjeru, obrada je gotova, no ukoliko je riječ o primjeru iz literature, prethodi mu uljepšavanje odnosno lijepo i izražajno pjevanje na način da primjer bude u tempu s dinamikom te se izvodi uz klavirsku pratnju. Na samom kraju slijedi potpuno upoznavanje primjera te učenicima iznosimo podatke o tome tko je napisao skladbu i kako se zove (Rojko, 2004).

4.6. SLUŠANJE GLAZBE U NASTAVI SOLFEGGIA

Slušanje primjera iz literature proteže se kroz cijeli nastavni program za osnovnu glazbenu školu. Rojko (1996) ističe kako uz slušanje glazbe najčešće slijedi i upoznavanje

muzikoloških sadržaja. Đekić (2014) navodi kao polazište za odabir primjera za slušanje priručnik pod nazivom *999 glazbenih tema iz glazbene literature za solfeggio u osnovnim glazbenim školama,* koji je napisao autor priručnika za Solfeggio Ivan Golčić. Zagovara se da upravo takvo aktivno slušanje glazbe mora postati važna aktivnost odnosno primarna zadaća nastave Solfeggia. Prema Đekić (2014), slušanje umjetničke glazbe na nastavi Solfeggia donosi niz pozitivnih čimbenika. Na taj se način razvijaju svi elementi glazbenog sluha, npr. glazbeni ritam kao i glazbena memorija, te se stječu spoznaje o raznim glazbenim pojmovima kao što je glazba, zvuk, ton, ritam, mjera, ljestvica, melodija, dinamika, tempo i sl.

Đekić (2014) ističe da je važno da se prema stupnju razvoja učenika i prema nastavnom programu uvode i sastavnice glazbenog djela koje se mogu upoznati i slušanjem glazbe te ih predlaže sljedećim redoslijedom (tablica 2.):

Tablica 2. *Sastavnice glazbenog djela*

ZNAČAJKE TONA	**SASTAVNICE GLAZBENOG DJELA**
VISINA	Melodija
TRAJANJE	Ritam, metar, tempo, glazbeni oblik
JAČINA	Dinamika
BOJA	Izvođači, harmonija, slog

Slušanjem glazbe u nastavi Solfeggia postižemo ne samo buđenje interesa kod učenika i izazivanje emocija već postižemo cilj nastave Solfeggia, tj. upoznavanje s osnovnim glazbenim vrstama, uvođenje u tzv. građu melodije i glazbenih formi, izoštravanje sposobnosti opažanja pojedinih glazbenih pojmova i dr. u čemu će svakako pomoći osim slušanja glazbe audio zapisima nego i video zapisima (Đekić, 2014).

Prema *Nastavnom planu i programu za osnovne i plesne glazbene škole* (MZOŠ i HDGPP, 2006), učenici tijekom školovanja pomoću slušanja glazbe u nastavi Solfeggia upoznaju mnoštvo pojmova kao što su:

I. razred:

- prepoznati usvojene pojmove agogike, dinamike (*forte, piano*), *legato, staccato*, brzo, sporo i dr.

II. razred:

- slušajući glazbu, prepoznati usvojene dinamičke pojmove kao što su *forte, piano, legato, staccato, brzo, sporo* i dr.

III. razred:

- slušajući glazbu, prepoznati usvojene pojmove u dinamici i tempu
- prepoznati zvuk različitih glazbala, odnosno različitih izvoditeljskih sastava
- prepoznati u glazbenoj literaturi malu glazbenu rečenicu

IV. razred:

- slušajući glazbu, prepoznati usvojene pojmove u dinamici i tempu
- prepoznati zvuk različitih glazbala, odnosno različitih izvoditeljskih sastava
- prepoznati u glazbenoj literaturi malu glazbenu periodu i sekvenciju kao element razvoja skladbe

V. razred:

- slušajući glazbu, prepoznati usvojene pojmove dinamike i tempa
- prepoznati zvuk različitih glazbala, odnosno različitih izvoditeljskih sastava
- osvijestiti najjednostavnije oblike iz svirane literature
- dvodijelna i trodijelna pjesma
- slušati vrijedna glazbena djela u svrhu razvijanja glazbenog ukusa kod učenika
- upoznati osnovne različitosti pojedinih razdoblja i njihovih glazbenih predstavnika

VI. razred:

- slušajući glazbu, prepoznati usvojene pojmove u dinamici i tempu

- prepoznati zvuk različitih glazbala, odnosno različitih izvoditeljskih sastava
- osvijestiti najjednostavnije oblike iz svirane literature
- dvodijelna i trodijelna pjesma
- slušati vrijedna glazbena djela u svrhu razvijanja glazbenog ukusa kod učenika
- upoznati osnovne različitosti pojedinih razdoblja i njihovih glazbenih predstavnika.

Solfeggio se usvaja kroz cijelo osnovno glazbeno obrazovanje. Nastava se odvija dva puta tjedno po 45 minuta, što je godišnje 70 sati, a u šest godina 420 sati. Usporedimo li to s činjenicom da učenici općeobrazovnih škola imaju nastavu Glazbene kulture jedanput tjedno po 45 minuta, što je godišnje 35 sati, a u osam godina općeobrazovne škole iznosi 280 sati i imaju više odslušanih primjera od učenika osnovne glazbene škole Đekić (2014) smatra kako je to nedopustivo te kako za slušanje glazbenih primjera iz literature godišnje možemo izdvojiti minimalno 20 nastavnih sati Solfeggia. Zaključuje kako je zadatak učitelja i nastavnika djeci pokušati pokazati sve ono što im glazba pruža. Neka pjevaju, sviraju, plešu, stvaraju nove melodije i koriste maštu i domišljatost, neka u glazbi pronađu sebe.

5. ZAKLJUČAK

Nastava Solfeggia temelji se na stjecanju intonativnih i ritamskih znanja i vještina tijekom koje se ujedno razvijaju glazbene sposobnosti učenika. Vrlo je bitno učenicima osvijestiti važnost Solfeggia s obzirom na činjenicu da je on temelj za kasniju nadogradnju glazbenih znanja i vještina na predmetima kao što su: Teorija glazbe, Harmonija, Polifonija/Kontrapunkt, Glazbeni oblici i nastava instrumenta. Ponekad predmet Solfeggio uz sebe veže neke predrasude iz razloga što se sami učitelji ne osjećaju ugodno tijekom predavanja istog, radi vlastite nesigurnosti ili nedovoljnog poznavanja određenog nastavnog sadržaja. Time najviše gube sami učenici, jer ne mogu usvojiti određeno znanje ako se ono ne prenosi na pravilan način, tj. adekvatnim metodičkim postupcima. Učitelji ponekad ne/svjesno zanemaruju određene nastavne sadržaje, ne shvaćajući da će se to u budućnosti negativno odraziti na učenike koji odluče svoje školovanje nastaviti na profesionalnoj razini. Zbog navedenih razloga, poželjno bi bilo dodatno usavršavanje glazbenih pedagoga putem seminara, radionica i sl. Nastavi Solfeggia potrebna je nadogradnja s aspekta pjevanja primjera iz glazbene literature kojih ima pregršt, a koji se nedovoljno upotrebljavaju u nastavi. Umjesto njih, pjevaju se didaktički primjeri koji nemaju estetske vrijednosti koju posjeduju primjeri iz glazbene literature. Implementacijom navedenih primjera prvenstveno ćemo osvježiti nastavu Solfeggia, a zatim probuditi interes i afinitet učenika za pjevanjem i upoznavanjem umjetničke glazbe. Polazeći od spoznaje kako je glazba postala dio svakodnevice, zbog njezine bi dobrobiti za učenika i njegovo funkcioniranje u društvu kvalitetna glazbena naobrazba trebala biti dostupna svima. Uloga škole je pripremiti učenika za život, dok glazba treba biti cjeloviti dio svakodnevnog života (Nikolić, 2018).

Osim ostvarivanja ciljeva nastave i ishoda učenja danas je izuzetno važan kvalitetan odnos učenika i učitelja kojem najviše doprinosi komunikacija koja mora biti reverzibilna kako bi se postigao odgovarajući učinak, jer se učenici razlikuju po osobnosti, ali i glazbenim sposobnostima. Važno je pridobiti njihovo povjerenje, raditi na izgradnji njihovog samopouzdanja i razvoju kritičkog mišljenja za procjenjivanje estetski kvalitetne i lijepe glazbe, slušati njihove želje, potrebe i ono što im zadaje opterećenje u samoj nastavi Solfeggia, kako bi zajednički uspjeli pronaći rješenja. Učitelj prije svega mora biti dobar motivator i moderator razrednog odjeljenja kao i posjedovati stručne i metodičke kompetencije, kako bi nastava rezultirala pozitivnim ishodima ključnima za uspjeh.

6. LITERATURA

- Benić Zovko, M. (2006). Nastava solfeggia kao put k razumijevanju glazbenog djela. *THEORIA*, 8, 4-7.
- Bognar, L. (2001). *Metodika odgoja*. Osijek: Pedagoški fakultet.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brust Nemet, M. i Sili, A. (2016). Učiteljeve didaktičko-metodičke kompetencije za učinkovitu nastavnu komunikaciju. *Život i škola*, 62 (3), 163-172.
- Dubovicki, S. i Omićević, A. (2016). Nastavne metode kao poticaj učenikovoj kreativnosti. *Život i škola*, 62 (1), 105-124. https://hrcak.srce.hr/165108
- Đekić, D. (2014). Slušanje glazbe na nastavi Solfeggia. *THEORIA – hrvatsko društvo glazbenih teoretičara*, 16, 17-18.
- Jelavić, F. (2003). Nastavna metoda u odgojno-obrazovnom procesu. *Kateheza*, 25 (4), 277-287.
- Lovrinić, N. (2013). Školski kviz iz solfeggia So-Fa-Labin kao primjer dobre prakse Prijedlozi i mogućnosti realizacije. *THEORIA*, 15, 23-28.
- Mattes, W. (2007). *Nastavne metode*. 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike. Zagreb: Naklada LJEVAK d.o.o.
- MZOŠ i HDGPP (2006). *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole*. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
- MZOŠ i HDGPP (2008). *Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole*. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
- Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak*, 159 (1 - 2), 139-158.
- Novosel, D. (2016). Nastavna sredstva i pomagala u službi umjetnosti u nastavi glazbe. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 313-322.
- Petrović, T. (2015). Popularna glazba kao glazba za demonstraciju gradiva teorijskih predmeta u glazbenoj školi. *THEORIA*, 17, 53-61.
- Pranjić, M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici*. Zagreb: Hrvatski studiji sveučilišta u Zagrebu.
- Pranjić, M. (2011). Nastavna metodika – teorijske osnove. *KROATOLOGIJA*, 2 (2), 123-140.

- Pranjić, M. (2005). *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Goldenmarketing – Tehnička knjiga, Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Radica, D. (2015). Solfeggio kao učenje glazbenog jezika – ulazne i izlazne kompetencije na vertikali glazbenog obrazovanja. U: D. Radica, V. Balić (ur.) *Sinteza tradicionalnog i suvremenog u glazbenom odgoju i obrazovanju 21. stoljeća* (str. 227-240). Split: Umjetnička akademija u Splitu.
- Rojko, P. (1982). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija; Croatia concert.
- Rojko, P. (2004). *Metodika nastave glazbe – Praksa I. dio*. Zagreb: Naklada Jakša Zlatar.
- Rojko, P. (2012a). *Psihološke osnove intonacije i ritma.* – elektroničko izdanje. https://bib.irb.hr/datoteka/567762.P._Rojko_Psiholoke_osnove_intonacije_i_ritma.pdf
- Rojko, P. (2012b). *Glazbenopedagoške teme*. Zagreb: Naklada Jakša Zlatar.
- Rojko, P. (2013). Nedoumice s troosminskom mjerom. *Tonovi,* 61, 79-88.
- Šulentić Begić, J. i Bubalo, J. (2014). Glazbene sposobnosti učenika mlađe školske dobi. *Tonovi*, 64, 66-78.
- Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2015). Razvoj kompetencija studenata učiteljskog studija na kolegiju Metodika glazbene kulture. *Módszertani Közlöny,* 5 (1), 233-244.
- Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2018). Stjecanje metodičke kompetencije studenata Glazbene pedagogije. U: A. Radočaj-Jerković (ur.), *2. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti - Komunikacija i interakcija umjetnosti i* pedagogije (str. 483-502). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.