

Glazbeno stvaralaštvo u nastavi solfeggia

Križanec, Krešimir

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:251:936469>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-30**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU

ODSJEK ZA GLAZBENU PEDAGOGIJU

SVEUČILIŠNI DIPLOMSKI STUDIJ GLAZBENE PEDAGOGIJE

KREŠIMIR KRIŽANEC

GLAZBENO STVARALAŠTVO U NASTAVI
SOLFEGGIA

DIPLOMSKI RAD

MENTOR:

doc. dr. sc. Tihana Škojo

Osijek, 2019.

Sadržaj:

1. UVOD	1
2. STVARALAŠTVO.....	2
2.1. Pojam <i>stvaralaštvo</i>	2
2.2. Glazbeno stvaralaštvo	6
2.3. Dječje glazbeno stvaralaštvo	8
2.4. Stvaralačke aktivnosti u glazbenoj nastavi	12
2.5. Uloga nastavnika u provođenju glazbenog stvaralaštva.....	16
3. NASTAVA <i>SOLFEGGIA</i>	18
3.1. Cilj i zadaci nastave <i>solfeggia</i>	18
3.2. Nastavne aktivnosti.....	21
3.3. Glazbeno stvaralaštvo u nastavi <i>solfeggia</i>	25
3.4. Glazbeno stvaralaštvo u udžbenicima za <i>solfeggio</i>	26
4. EMPIRIJSKI DIO	34
4.1. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja.....	34
4.2. Metodološki pristup	35
4.3. Rezultati i diskusija.....	35
5. ZAKLJUČAK	40
SAŽETAK.....	41
ABSTRACT	42
LITERATURA.....	43

1. UVOD

U vremenu u kojem živimo glazba je nezaobilazni dio života svakoga pojedinca. Djeca dolaze u doticaj s glazbom i raznim zvukovima još prije svoga rođenja te u svome djetinjstvu trebaju biti što više okruženi glazbom i učiti o njoj kako bi se razvile njihove glazbene sposobnosti. U glazbenoj nastavi djeca trebaju kroz igru stjecati glazbena znanja i vještine jer ona cijeli svoj svijet promatraju na taj način. Djeca su vrlo kreativna te vole stvarati, stoga im glazbeno stvaralaštvo, kao mladim glazbenicima, može biti vrlo uzbudljiva aktivnost koja im može pomoći ne samo u stjecanju glazbenih znanja, već im može pružiti užitek i ispunjenje u ostvarivanju sebe samih kao znatiželjnih, slobodnih, intelektualnih osoba. Zbog same kompleksnosti pojma glazbenoga stvaralaštva kao glazbene aktivnosti nastaje problem pri složnoj, tj. jedinstvenoj definiciji među autorima te bi se o samom glazbenom stvaralaštvu trebalo više govoriti te proučavati to zanimljivo i važno glazbeno područje.

Brojni autori zagovarali su primjenu glazbenoga stvaralaštva u nastavi glazbe ne samo u glazbenim školama, već i u programima osnovnoškolskoga obrazovanja. Veliki zagovaratelj glazbenog stvaralaštva bio je Carl Orff koji se u svom radu bavio glazbenim stvaralaštvom vrlo intenzivno, a razvio je svoju metodu podučavanja glazbe nazvanu Orffov *Schulwerk*, upravo na temelju rada na području glazbenoga stvaralaštva. U hrvatskoj nastavi glazbe veliki pobornik provođenja glazbenoga stvaralaštva bio je Vladimir Tomerlin koji je prikupio brojne dječje radove i promišljao o metodama rada i provođenju stvaralačkih aktivnosti u nastavi glazbe. Pavel Rojko dao je brojne kritičke argumente vezane uz provođenje glazbenoga stvaralaštva na nastavi glazbene kulture te je argumentirano iznio mišljenje koje bi se stvaralačke aktivnosti trebale provoditi u nastavi.

Kompetencije i motivacija nastavnika vrlo su važni za provođenje glazbenoga stvaralaštva u nastavi glazbene kulture, kao i u nastavi *solfeggia* iz razloga što plan i program ne definiraju vrlo jasno glazbene aktivnosti na tome području. Uz uvid u glazbene aktivnosti stvaralaštva u glazbenoj nastavi spominje se i njihova zastupljenost u aktualnim udžbenicima *solfeggia*.

2. STVARALAŠTVO

2.1. Pojam stvaralaštvo

Pod pojmom *stvaralaštvo* nailazimo na brojna i različita tumačenja u različitim znanstvenim područjima. Kada se govori o stvaralaštvu s psihološkoga aspekta, postoje tri povezana, no ipak različita pojma – *otkriće*, *invencija* i *stvaralaštvo* (Rojko 1996, 93). Pojam *otkriće* označava pronalazak već postojeće, ali neotkrivene činjenice ili pojave. *Invencija* i *stvaralaštvo* srodniji su pojmovi jer podrazumijevaju stvaranje nečega potpuno novoga poput nove teorije, novoga proizvoda ili novoga umjetničkog djela. Ključna razlika za psihologiju u klasificiranju tih pojmova jest činjenica da je za dolazak do otkrića i invencije zaslužna inteligencija, dok je za stvaralaštvo ključna čovjekova mašta. U glazbenom području ekvivalent stvaralaštvu u literaturi jest pojam *kreativnost* te ponekad i *improvizacija*. Improvizacija u značenju stvaralaštva u glazbenom području pripada pozitivnim osobinama za razliku od ostalih znanstvenih područja gdje ona nije toliko poželjna. Taylor ustanovljuje podjelu kreativnosti na više vrsta, a to su: *ekspresivna kreativnost*, *produktivna kreativnost*, *inventivnu kreativnost*, *inovativnu kreativnost* i *emergentna kreativnost* (Taylor 1959, prema: Rojko 1996). Ekspresivna kreativnost osnovni je oblik stvaralaštva. Najčešće se ta vrsta kreativnosti veže uz spontano dječje glazbeno stvaralaštvo (Taylor 1959). Ona podrazumijeva slobodno, najčešće spontano, izražavanje. U toj vrsti kreativnosti ne stavlja se naglasak na originalnost, vještinu i kvalitetu produkta. Produktivna kreativnost viši je stupanj kreativnosti, a podrazumijeva poznavanje određenih vještina i tehnika. Inventivna kreativnost još je hijerarhijski viši oblik kreativnosti koju određuje sposobnost drugačijega opažanja i primjena poznatih stvari i njihovih odnosa. Obilježje inovativne kreativnosti poznavanje je nekih poznatih načela te težnja za njihovom eventualnom izmjenom. Najviši stupanj kreativnosti ima emergentna kreativnost koja podrazumijeva sposobnost pronalazjenja neke nove teorije. Glavni fokus u pojmu kreativnosti, tj. stvaralaštva usmjeren je na obilježje *originalnosti*. Proizvod kreativnosti je nov, jedinstven i ranije nije postojao.

Uz originalnost Rojko ističe važnost specifičnih odlika kreativnoga pojedinca. „Osim originalnosti kojom označujemo rijetko, neobično, novo, ali, istodobno, za određene uvjete relevantno ponašanje, kod kreativnog pojedinca možemo uočiti još neke naročite osobine kao

što su: *fleksibilnost mišljenja, stvaralačka fantazija, tolerancija prema neodređenosti, otvorenost iskustva, sposobnost kreativne generalizacije, fluentnost ideja i osjetljivost za probleme*“ (Rojko 1996, 94). Kreativna osoba zapravo svoju kreativnost primjenjuje ne samo kroz umjetničko izražavanje, već je ona konstantno prisutan dio pogleda na život pojedinca te je utkana u svako rješenje njegova određenoga životnog problema. Osobine su kreativnoga ponašanja radoznalost i strast prema stvaranju koja proizlazi iz samoostvarenja kreativne osobe te takva osoba zanemaruje vanjske ciljeve kao razlog težnje k stvaranju. Literatura iz područja psihologije navodi nekoliko teorija kreativnosti: *dinamičko-psihološku*, tj. *psihoanalitičku, intelektualističko-faktorsku, geštaltističku, asocijativnu i teoriju crta ličnosti ili dimenzijsku teoriju* (Rojko 1996, 94). Psihoanalitička teorija polazi od pretpostavke da je osnova stvaralaštva zapravo potiskivanje primarnih nagona kao što su seksualni nagon, nagon agresiji, *Edipov kompleks* i dr. Psihoanalitičari smatraju da se ti nagoni neizravno zadovoljavaju putem stvaralaštva (Fulgosi 1997). Na taj način stvaralaštvo za stvaraoca postaje način da se oslobodi svojih nagona, kompleksa i depresija. Ova teorija, kao i ostala stajališta psihoanalitičara, dobila je velik broj kritika jer ne odgovara na pitanje *što je kreativnost*, već se više bavi razlozima zašto je neki umjetnik stvorio neko djelo. U tim djelima psihoanalitičari često posežu za uzrocima iz umjetnikova djetinjstva i traže razloge nastanka nekih djela u seksualnom životu stvaraoca. Još jedna od mana psihoanalitičke teorije kreativnosti ta je da se ta tumačenja ne mogu provoditi na tzv. neprikazivačkim umjetnostima, a jedna je od njih i glazba. Intelektualističko-faktorska teorija stvaralaštva počiva na temeljima Guilfordova multifaktorskoga modela inteligencije. Ta se teorija ne bavi definiranjem stvaralaštva, već se fokusira na osobine koje su ključne za stvaralaštvo. Guilford govori da su za stvaralaštvo bitne sposobnosti koje on svrstava u kategoriju pojma divergentnoga mišljenja (Čandrić 1988). Guilford navodi kako *„bit divergentnog mišljenja počiva na sposobnosti da se proizvedu novi oblici, da se povežu elementi koje obično smatramo odvojenima i raznolikima..., to je, stvaralačka sposobnost, imaginacija, fantazija“* (Guilford 1971, prema: Rojko 1996, 96). U toj je teoriji Guilford istraživanjem utvrdio od kojih se karakteristika sastoji divergentno mišljenje: *originalnost, fleksibilnost (spontana i adaptivna), fluentnost riječi, asocijativna fluentnost, ekspresivna fluentnost, fluentnost ideja, figurativna elaboracija*. Autor, također utvrđuje dva pojma, no oni pripadaju kognitivnom mišljenju, a to su: *osjetljivost za probleme i redefinicija*. Te karakteristike intelektualističko-faktorska teorija smatra najvažnijima za pojam kreativnosti, no one ju ne objašnjavaju u potpunosti. Treba naglasiti da pojam divergentnoga mišljenja ne treba izjednačavati s pojmom inteligencije. Guilford govori da je divergentno mišljenje sastavni dio inteligencije. Premda

osoba s visokim IQ-om ne mora dobro rješavati testove divergentnoga mišljenja, istraživanja su pokazala da je za sposobnost razvijenoga kreativnog mišljenja nužan iznadprosječni IQ. Iz ove tvrdnje proizlazi zaključak da kreativnost možemo odrediti kao zasebnu kategoriju u području psihologije. Geštaltska teorija stvaralaštva objašnjava kako se do nekoga djela dolazi putem misaonoga procesa reorganizacije problemske situacije (Rojko 1996, 96). Ta teorija više se fokusira na same procese nastajanja umjetničkih djela velikih umjetnika, no ne objašnjava sam pojam stvaralaštva. Asocijativna teorija kreativnosti objašnjava kreativnost kao povezivanje manje ili pak više srodnih ideja ili pojmova i to pomoću triju asocijativnih mehanizama, a to su: slučajni vanjski dodir, sličnost i medijacija. Zagovornici ove teorije smatraju da razliku između više i manje kreativne osobe određuje količina i kakvoća asocijacija koje one mogu proizvesti, te važnu ulogu na njihovoj određenoj razini kreativnosti ima veća ili manja originalnost ideja. „*Veća kreativnost, podrazumijeva i veći broj i veću izvornost asocijacija. Tako shvaćena kreativnost, zapravo je drugo ime za Guilfordovo divergentno mišljenje*“ (Rojko 1996, 96). Teorija crta ličnosti ili dimenzijska teorija stvaralaštva tvrdi da kreativni pojedinci zapravo imaju određeni sklop osobnih crta, tj. osobina. Teorija crta ličnosti pokazala je da za uspjeh u stvaralaštvu nije nužna samo inteligencija. Istraživanjem koje je provela C. Cox utvrdile su se crte ličnosti koje karakteriziraju visoko kreativne osobe (Rojko 1996, 96). Cox je na temelju biografskih podataka procjenjivala inteligenciju, kao i neke druge osobine 300 poznatih i velikih znanstvenika i umjetnika iz prošlosti. Rezultati su otkrili da su ti znanstvenici i umjetnici imali sljedeće crte osobnosti: *visoko razvijenu inteligenciju, ustrajnost, snažan karakter, nesebičnost i intelektualnu efikasnost*. Znanstvenici i umjetnici međusobno su se razlikovali u osobinama, kao što su se također umjetnici razlikovali jedni od drugih po crtama osobnosti unutar određenih područja – slikari, književnici i kompozitori. Iako su se ti velikani razlikovali po crtama osobnosti, prema rezultatima istraživanja imali su svi jednu zajedničku osobinu – visoku inteligenciju. To je dovelo do zaključka da je inteligencija nužna osobina kreativne osobe. Pokazalo se da su veliki glazbenici imali sljedeće crte osobnosti: IQ oko 140, razvijene estetske osjećaje, samouvjerenost i originalnost. Psiholozi su proučavanjem različitih tipova kreativnih osoba došli do velikoga broja osobina koje ih karakteriziraju. Iako se kreativne osobine razlikuju kod primjerice biologa i slikara ili književnika, psiholozi zaključuju da su osobine koje karakteriziraju kreativne znanstvenike i umjetnike sljedeće: „*visoka snaga ega i emocionalna stabilnost, nezavisnost, samodovoljnost, samouvjerenost, visok stupanj kontrole impulsa, superiorna opća inteligencija, sklonost apstraktnom mišljenju, težnja prema obuhvatnosti i eleganciji u objašnjavanju, osobna dominantnost, uvjerljivost u*

*mišljenju, averzija prema subjektivnosti u raspravama, nonkomformizam u mišljenju, suzdržanost u interpersonalnim odnosima, sklonost da se više bavi apstrakcijama i stvarima nego ljudima, sklonost riziku u rješavanju problema, sklonost redu, točnosti, metodičnosti, kontradikcijama, izuzecima i prividnom neredu“ (Rojko 1996, 97). Za stvaralački rad potrebni su kako i interijorni tako i eksterijorni uvjeti. Interijorni uvjeti koji su potrebni za stvaralaštvo uz osobine kreativne osobe uvjeti su poput istraživačkih navika te svakodnevni rad u uvjetima koji ne sputavaju stvaralaštvo, dok su vanjski uvjeti koji su potrebni za manifestaciju stvaralaštva kod kreativne osobe primjerena socijalna klima i primjereni ekonomsko-administrativni uvjeti. Nadalje, za stvaralaštvo značajni su psihički mehanizmi stvaralačkoga procesa. Wallas dijeli stvaralački proces na četiri stupnja, a to su: *priprema, inkubacija, iluminacija i verifikacija* (Rojko 1996, 97). Wallasova shema potvrđena je brojnim ispitivanjima stvaralaštva znanstvenika i umjetnika, no ona je zapravo samo vanjska shema stvaralačkoga rada. Rad, kao i rađanje ideja za isti, te motivacija za rad još su uvijek nepoznate stavke čak i samim stvaraocima. Stvaraoci se ideje javljaju spontano i nesvjesno, čak govore da ih nastojanje da osvijeste te ideje dovodi do smetnji pri stvaralačkom procesu. Iako se proces stvaranja, tj. rađanja nove ideje, stvaraocu može činiti nesvjesnim jer se to događa iznenada i nenamjerno, toj fazi *iluminacije* prethode faze pripreme i inkubacije, koje se u većini slučajeva odvijaju također nesvjesno. Nesvjesnost kod faze inkubacije stvara mišljenje kako se do rješenja, tj. ideje došlo uz vrlo malo napora, no biografije brojnih stvaratelja pokazale su da je činu faze iluminacije prethodila velika misaona aktivnost. Wallasova shema može se smatrati univerzalnom shemom stvaralačkoga procesa, no ona ima više doticaja sa znanstvenim nego s umjetničkim stvaralaštvom. Psihički procesi u umjetničkom stvaranju sadrže također pojam intuicije. Pojam intuicije još je uvijek poprilično nepoznat, no najčešće ga određujemo kao zaključivanje na temelju maloga i nedostatnoga broja činjenica. Ispitivanja koja je izvršio Westcott pokazala su da su intuitivni mislioci *nekonvencionalni, samopouzđani, tolerantni na frustraciju, originalni, spontani, brzi u formiranju pojmova, sposobni za matematičko rezoniranje, superiorno inteligentni, dobrih perceptivnih sposobnosti, fleksibilni* (Westcott 1968, prema: Rojko 1996, 98). Te karakteristike također su i karakteristike brojnih kreativnih osoba te iz toga proizlazi činjenica da je intuicija jedna od važnih psihičkih sastavnica stvaralačkoga procesa.*

2.2. Glazbeno stvaralaštvo

Pojmove glazbene kreativnosti i stvaralaštva tumače brojna znanstvena područja današnjega vremena kao što su: psihologija, sociologija, pedagogija, računalna inovacija i dr. Postoje brojne rasprave o samom pojmu glazbenoga stvaralaštva, no još uvijek nije utvrđena općeprihvatljiva definicija što je ono te što predstavlja. Pojam samoga glazbenog stvaralaštva s glazbenoga se područja proučava najčešće iz stavova i mišljenja u raspravama, pismima, rukopisima te razgovorima s istaknutim skladateljima. Njihovo individualno mišljenje trebamo smjestiti ipak u širi kontekst. Iako se kreativnom mišljenju pojedinih umjetnika, koje je za rezultat imalo stvaralački čin, pripisivala oznaka genijalnoga uma, treba istaknuti da su njihova djela, unatoč samoj genijalnosti i originalnosti skladatelja, bila određena kompleksnim društvenim svjetonazorima (Burnard 2012, prema: Vidulin 2015, 19). Razni vladari, aristokrati i mecene svojim poticanjem da se stvaraju nova djela imali su također udio u slagalici koja je tvorila genijalne skladatelje, no o glazbenom stvaralaštvu najvećim dijelom ipak doznajemo putem pismene ostavštine stavova velikih skladatelja. Preko tih stavova saznajemo puno o glazbenom stvaralaštvu, no na pitanja odakle skladatelju dolaze glazbene ideje i zašto su one upravo takve, nitko do sada još nije dao odgovor.

Glazbenopsihološka literatura ima dva ne toliko različita pogleda na glazbeno stvaralaštvo. Prvi pogled nazvan je još i *metafizičkim* pogledom koji tvrdi da skladatelju glazbene ideje dolaze iz nesvjesnoga. „*Skladatelj je manje ili više pasivna prasnaga kojoj glazbene ideje dolaze iz nesvjesnog. Svjestan duhovni rad služi samo tome da se inspiracijom vođene ideje, na prikladan način oblikuju. Osnova stvaralačkog rada je, dakle, nesvjesno*“ (Rojko 1996, 98). Pojava nesvjesnoga često se opisuje kao neshvatljivo, nadnaravno, čak i božansko te se zbog toga taj pogled na glazbeno stvaralaštvo naziva metafizičkim. Skladatelji govore da u vrijeme stvaranja osjećaju neku vrstu *opijenosti* te ističu da ne djeluju vlastitom voljom. Poznati skladatelj Brahms tako ističe: „*To što se općenito zove otkrićem, tj. misao, ideja, jednostavno je neko više nadahnuće za koje umjetnik nije odgovoran, za koje on nema nikakvu zaslugu*“ (Révész, prema: Rojko 1996, 98). Mahler smatra da je stvaralački proces od samoga početka do kraja mističan jer se o tom nesvjesnom stvaranju djela kasnije teško može odgovoriti na pitanje kako je to djelo nastalo. Skladateljima ne možemo zamjeriti na nedovoljnim opisima toga procesa glazbenoga stvaralaštva jer se umjetnici fokusiraju na neposredni doživljaj u trenutku inspiracije, a ti trenuci prožeti su *bljeskovitim* izranjanjem tih glazbenih ideja u kojima je stvaratelj prividno pasivan. Drugi pogled na glazbeno stvaralaštvo

polazi od stajališta da je nadahnuće i nastanak samih ideja objašnjiv psihičkim faktorima. Za razliku od metafizičkoga shvaćanja glazbenoga stvaralaštva, ovaj pogled tvrdi da se mehanizmi djelovanja produktivnoga umjetnika mogu objasniti na empirijsko-psihološki način te slijedom toga nije potrebno tražiti objašnjenje u mehanizmima nesvjesnoga djelovanja. Produktivan rad zapravo ne započinje nastankom same ideje, već mu prethode brojni procesi u kojima studij, iskustvo, tradicija i eksperimentiranje imaju važnu ulogu. Taj pogled podudara se s Wallasovom shemom u kojoj fazi iluminacije prethode faze pripreme i inkubacije. Ideja zapravo nastaje na kraju, a ne na početku procesa koji se dijelom odvijao svjesno, a dijelom nesvjesno. Zbog naglaska na empirijsko-psihološkim podacima ovo shvaćanje glazbenoga stvaralaštva još se naziva i *psihološkim*. To viđenje potvrđuju brojna djela raznih skladatelja. „Poznato je kako se Haydn, na primjer, dugo mučio da pronade odgovarajuća rješenja za *Stvaranje svijeta*, da je dalje, motiv *Gott erhalte* planirao mnogo ranije nego što je nastala skladba, zna se nadalje, kako je Beethoven mukotrпно stvarao neka svoja djela – neki početni dijelovi arije *Florestana* postoje u 18 verzija, tema *Adagia* iz 9. *Simfonije* postoji u ranijim nacrtima, itd“ (Rojko 1996, 99). *Opus jedan* kod Franza Schuberta je *Erlkönig*. Kada bi se to djelo smatralo prvim Schubertovim djelom, upućivalo bi na to da se njegov genij manifestirao odmah, na početku njegova stvaralaštva te bi to išlo u prilog *metafizičkoj* teoriji glazbenoga stvaralaštva. Ako nam je poznata činjenica da je prije *Erlköniga* Schubert skladao oko stotinu pjesama i više kvarteta koji nisu objavljeni, tada možemo zaključiti da je *Erlkönig* zapravo rezultat dugotrajnoga rada, studija te eksperimentiranja glazbenim materijalom. Nadalje, Stravinski govori da je zabluda laika vjerovanje da je za stvaralaštvo dovoljno samo čekati na inspiraciju. Stravinski ne poriče samu inspiraciju, već tvrdi kako se ona može aktualizirati i razvijati samo uz dugotrajan napor i rad (Focht 1980). Također, važno je istaknuti da ni sama količina rada, tj. mjerilo koliko je neki skladatelj radio, nije relevantna kod glazbenoga stvaralaštva, već je važan rezultat i samo pitanje odakle taj rezultat. Kroz povijest se protežu brojni skladatelji koji su možda radili i mukotrpnije od *velikih skladatelja*, no nisu nikada napisali djela jednake kvalitete kao što su to učinili *veliki majstori*. Kada govorimo o dvama tumačenjima glazbenoga stvaralaštva i usporedimo ih, možemo uočiti da zapravo nisu uopće toliko različita, već se međusobno nadopunjuju. Oba pogleda priznaju trenutak iznenadnoga nastanka glazbene ideje, nadalje, i jedno i drugo shvaćanje priznaju postojanje svjesnih i nesvjesnih mehanizama, oba ističu koliko su važni rad, marljivost, pripreme i učenje. Jedina razlika ovih dvaju pogleda u tome je što jedno shvaćanje tvrdi da ideja nastaje prije stvari, odnosno samoga čina procesa, a drugo shvaćanje govori da ideji prethodi stvar, tj. proces te ona nastaje tek na samom kraju. Neki od

velikih umjetnika potvrđivali su oba shvaćanja stvaralaštva. U svojim razmišljanjima tvrdili su da je ideja nešto božansko i nadnaravno, a opet bi iza toga rekli da toj inspiraciji prethodi rad. Treba istaknuti da ne postoje psihološka istraživanja iz kojih bi se moglo zaključiti da su glazbeni stvaraoci posebna skupina s obzirom na opći sklop osobina. „Osobina koja se Seashoreu čini esencijalnom za glazbeno stvaralaštvo jest sposobnost imaginacije, tj. sposobnost da se glazba „čuje“ u sebi. Kao što kipar ima skulpturu u glavi prije nego što započne rad, tako i skladatelj mora svoju glazbenu kreaciju također čuti u sebi“ (Seashore 1967, prema: Rojko 1996, 100). Mnogi veliki skladatelji potvrdili su tu tezu te možemo zaključiti da je upravo ta ideja i euforija koju skladatelj osjeća za vrijeme stvaralačkoga procesa sama srž i odgovor na pitanje zašto stvarati glazbu.

2.3. Dječje glazbeno stvaralaštvo

„Djeca su svijet za sebe. Svijet neograničenih mogućnosti, svijet koji živi svojim posebnim životom, toliko ovisan o nama, a istovremeno toliko slobodan. U tom malom, neobično bogatom i raznolikom svijetu dječje igre i mašte posebno značenje ima stvaralaštvo“ (Tomerlin 1969, 7). Dječje stvaralaštvo susrećemo gotovo svakodnevno. Ono se najbolje očituje u njihovoj igri, štoviše razlog što djeca ne smetaju jedna drugima u igri upravo je zbog stvaralaštva koje tu igru čini zanimljivom, ali i činjenica da djeca imaju veliku sposobnost koncentriranja na nju samu. Kroz tu igru djeca razvijaju stvaralaštvo na brojnim područjima umjetnosti. Glazbeno stvaralaštvo očituje se kod djece putem pjevanja i izmišljanja brojalica, no o razini sposobnosti djeteta za glazbeno stvaralaštvo ovisit će općeniti stupanj dječje muzikalnosti. Tomerlin ističe da je za razvoj muzikalnosti kod djeteta ključno, uz genetske predispozicije, imati i glazbeno-poticaјnu roditelјsku i društvenu sredinu. *„Dijete koje je raslo bez majčine pjesme i tepanja, bez muzike u domu, ostalo je prikraćeno u važnom razdoblju odgoja i teško će nadoknaditi taj manjak. „Nemuzikalnost“ pojedine djece najčešće je posljedica upravo takva manjkava odgoja u najranijem razdoblju života“* (Tomerlin 1969, 8-9). Djeca svoje prve glazbene doživljaje usvajaju još kao dojenčad i to dok su još u maternici reakcijom na zvuk i glazbene stimulacije. Ostvarivanjem tih aktivnosti podrazumijeva se da fetus provodi kognitivne aktivnosti kroz razvijanje memorijske funkcije te razvija sposobnost za pažnju i time se potvrđuje da dijete ne započinje život kao *prazna glazbena ploča*. Dijete svojim rođenjem započinje svoj kako istraživački, tako i stvaralački proces na području

glazbe kada istražuje razne zvukove i tišinu kao dio glazbe. Udaranjem dlanovima ili zvečkom dijete uživa u ritmu koji je osnovna sastavnica same glazbe, a kako svojim glasom ponavlja prve naučene riječi, priprema i razvija svoje glasnice kako bi poslužile kao pjevački instrument. Tonovi koje dijete proizvodi u prvoj godini života nisu kontrolirani, no dijete ipak u njima pronalazi zadovoljstvo jer te tonove može ponavljati svjesno i svojom voljom. U drugoj godini života dijete poprilično ovladava svojim vokalnim aparatom, a budući da poznaje dovoljan broj riječi, njegova želja za oponašanjem i reproduciranjem vrlo je jaka. U tim prvim godinama života djeca vrlo brzo i lako upijaju sve vrste zvukova oko sebe. S obzirom na činjenicu da je glazba osnovna, primjetna i sveprisutna aktivnost u svim postojećim kulturama, možemo zaključiti da će na slušanje i stvaranje glazbe utjecati društveni, kulturni i brojni drugi čimbenici. Treba osobito istaknuti značajan utjecaj bogatoga glazbenog okruženja koje u brojnim slučajevima može biti ključan čimbenik u glazbenom razvoju djeteta. Kako se kroz djetinjstvo razvijaju sve više glazbene sposobnosti djeteta, tako se sve više povećavaju njegove mogućnosti glazbenoga stvaralaštva. „Uvid u djetetovu ranu vokalizaciju i glazbeni razvoj pružaju istraživanja o uključenosti dojenčadi i male djece u glazbene aktivnosti u svojstvo izvođača i stvaratelja glazbe. Podrijetlo djetetovih izmišljenih pjesama može se pripisati njegovim najranijim interakcijama s predmetima koji ga okružuju, uključujući interakcije koje su identificirane kao slučajevi *komunikativne muzikalnosti* i/ili *usmjerenoga govora novorođenčeta* (Papousek 1996, prema: Bačlija Sušić 2018, 7). Pojam *komunikativne muzikalnosti* dolazi do izražaja sa stajališta da je glazba snažno komunikacijsko sredstvo za mladi um jer se bavi unutarnjim pokretačkim osjećajem u mozgu koji ističe djetetovu sposobnost opažanja, osjećaj ritma u vremenu te ritmičke i osjećajne karakteristike melodijske linije. Istraživanje koja je proveo Barrett 2003. godine govori da glazbeni izričaj izmišljenih pjesmica za djecu ukazuje na njihovo emocionalno stanje i interese jer govore o ljudima, stvarima i događajima koji okružuju djecu. Iz toga istraživanja možemo zaključiti da dječje glazbeno stvaralaštvo sadrži način njihove samoregulacije te dječje pjesme služe za razumijevanje interakcija između djeteta i svijeta. Stanje *zanesenosti* pri skladanju, koje su opisivali veliki umjetnici i skladatelji kroz povijest, možemo lako povezati sa stanjem dječjega uma jer su djeca neopterećena te puno vremena provode potpuno zanesena u svijetu mašte. Razvoj same skladateljeve ideje odgovara načinu postojanja djeteta, tj. odgovara njegovoj ležernosti, reakciji na percipirane utjecaje iz okoline te otvorenosti prema novim mogućnostima.

Važno mjesto u dječjem glazbenom stvaralaštvu zauzima Orffov *Schulwerk*. Carl Orff razvio je brojne praktične oblike koji za temelj imaju improvizaciju. U tim modelima učenici sami pronalaze različite glazbene strukture i preko njih upoznaju glazbene pojmove i oblike. Orffove vježbe improvizacije bile su utemeljene na pjevanju i sviranju, a neke od tih vježbi bile su:

- *pronalaženje melodijskih motiva;*
- *ritmiziranje zadanih tekstova: riječi, rečenica, brojalica;*
- *nastavljanje započetoga ritma;*
- *melodiziranje zadanoga ritma;*
- *izmišljanje tekstova na već pronađenu melodijsko-ritamsku cjelinu (govorna improvizacija);*
- *glazbena pitanja i odgovori;*
- *melodijsko nadopunjavanje;*
- *igre ronda, tj. improvizacije zatvorenih glazbenih oblika;*
- *stvaranje instrumentalne pratnje koja će oslikati sadržaj pjesme;*
- *pronalaženje i izvođenje ostinata;*
- *dodavanje drugoga glasa postojećem;*
- *pronalaženje nove pratnje; prerađivanje;*
- *transponiranje;*
- *pretvaranje pratnje iz dura u mol;*
- *proširivanje stvorenoga oblika;*
- *sviranje istoga komada na različitim instrumentima“ (Rojko 1996, 101).*

Orffov pristup fokusira se prije svega na individualnost svakoga učenika s namjerom da djeca osvijeste da su kreativne osobe te da se njihova kreativnost razvija i osobnost sazrijeva kroz te vježbe. Cilj Orffova *Schulwerka* ne sastoji se primarno od toga da djeca nauče glazbenu teoriju i samu glazbu kako bi pronašla svoj glazbeni izraz, već kako bi stvaranjem svoje vlastite glazbe razumjela samu glazbu. U tom procesu učitelj je više mentor te pomaže učeniku da se poistovjeti sa *svojom* glazbom. Orffov sustav ne želi dijete približiti *velikoj* glazbi, već želi samu glazbu približiti djetetu. Učenik poučen takvim načinom bit će motiviran sâm potražiti glazbu *velikih* skladatelja. Carl Orff smatrao je da je skupinski rad idealan za primjenu toga pristupa zato što svatko uči od svakoga, no svaki pokušaj težnje za kompetitivnošću treba oprezno izbjeći.

Takva situacija od učitelja zahtijeva razvijene kompetencije kako na području glazbene improvizacije, tako i na području odgoja. Što se tiče improvizacije i samoga obrazovnog procesa, učitelj usmjerava učenike na put te govori učenicima samo prijedloge, na taj način učenicima daje dovoljno prostora kako bi oni međusobno stvorili suradnju. Zapadnoeuropska kultura glazbe obično priznaje kreativnost samo kod izvanrednih osoba kao što su kompozitori ili vrsni majstori improvizacije te takve osobe vrlo kasno u životu dobiju *priznanje* za tu vrsnu kreativnost. Carl Orff temelji svoj pristup na suprotnom smjeru na način da smatra kako bi glazbeno stvaralaštvo trebalo imati korijene u improvizaciji te tvrdi da bi učenici trebali biti sposobni iskusiti kreativne aktivnosti od samoga početka i to na najjednostavnijim načinima, kao što su improviziranje s tri note na ksilofonu ili pak pronalaženje i stvaranje sekvence u nekom poredanom nizu tonova.

Korištenje udaraljki na satovima glazbe donijelo je potpuno novi pristup u glazbenoj pedagogiji. Sam pojam *Orffova instrumentarija* i njegov sadržaj raznih udaraljki proširio se svijetom te je sam ksilofon postao zaštitni znak Orffova *Schulwerka*. „*Nažalost, neki vjeruju kako je sama primjena udaraljkaških instrumenata već dovoljna kako bi okarakterizirala glazbeno-edukacijske aktivnosti kao Orffov Schulwerk. Na površan način, esencijalni aspekt ovoga „elementarnog instrumentarija“ je ignoriran: ovo su instrumenti na kojima je vrlo lako postati iskusan u njihovom sviranju zbog njihove jednostavnosti u načinu generiranja zvuka. Stoga je kreativni pristup moguć od početka i nije nužno prevladati tehničke poteškoće kako bi se iskusila radost prema stvaranju instrumentalne glazbe*“ (Hartman, Haselbach 2013, 4). Orffov pristup bio je prvobitno namijenjen i jasno određen za rad u osnovnoj školi, no danas Orffov *Schulwerk* nije isključivo vezan uz nju. Taj pristup pronašao je čvrstu primjenu u glazbenoj edukaciji ranoga djetinjstva te na područjima terapijskoga rada i inkluzivne pedagogije. U svakom od tih područja potreban je prikladan pristup aktivnostima i prikladan materijal za rad. U početku Orffov *Schulwerk* bio je poznat u Njemačkoj, no vrlo brzo ostale zemlje, kao što su Velika Britanija, Kanada, Japan ili pak Argentina, shvatile su Orffov genijalan koncept i njegove zamisli te su ga željele primijeniti u svojim obrazovnim sustavima. Za ovaj proces sam je Orff naglasio da bi pjesme, plesovi i tekstovi trebali biti podrijetlom iz nacionalnoga glazbenog okruženja. Zbog specifičnosti temeljenih na upotrebi improvizacije Orffov *Schulwerk* podložan je čestim promjenama iako bi svake dodatne ekstenzije, modifikacije ili dodaci trebali biti provedeni na oprezan i svjestan način. To zahtijeva znanje i razumijevanje na dubokoj razini kompletnoga rada na edukacijskom području Carla Orffa i samo na taj način temeljni principi Orffova *Schulwerka* mogu biti u

potpunosti očuvani. Carl Orff prenio je odgovornost nastavljanja daljnega rada svima onima koji žele uključiti njegov *Schulwerk* u svoju nastavu glazbe.

2.4. Stvaralačke aktivnosti u glazbenoj nastavi

Pojam glazbenoga stvaralaštva u našim programima za osnovnu školu prvi se puta pojavljuje 1951. godine te je iz postavljenih zadataka na području stvaralaštva vidljivo da se radi o pokušaju da učenici *komponiraju*. Zadaci na području stvaralaštva bili su: „Glazbeni odgovor na učiteljevo glazbeno pitanje; Stvaranje malih glazbenih cjelina od četiri i od osam taktova; Stvaranje drugoga glasa zadanoj melodiji (Nastavni plan i program 1951, 159-162; prema: Rojko 1996, 101). U *Nacrtu nastavnoga plana i programa* iz 1958. godine stvaralaštvo se opisuje u ponešto širem kontekstu i govori se da se u prvim godinama pa čak sve do šestoga razreda ne može govoriti o dječjem glazbenom stvaralaštvu u pravom smislu te se ono u tim godinama ne može zapravo zahtijevati. Program opisuje da bi se dječje stvaralaštvo trebalo njegovati: „ u glazbenom izražavanju (komponiranju) unutar malih zatvorenih cjelina (malih glazbenih misli) i to pjevanjem i sviranjem; u glazbi i pokretu, gdje se misli na geste, mimiku i druge pokrete kao tumače glazbe; u slobodnom likovnom izražavanju na osnovi slušanja glazbe i obrnuto; u slobodnom glazbenom izražavanju na osnovi promatranja likovnih djela; u improvizaciji riječi na zadani ritam; u igrama riječi; u improvizaciji zatvorenih formi pomoću stihova sa srokovima“ (*Nacrt nastavnoga plana i programa* 1958, 231-232, prema: Rojko 1996, 102). Nadalje, program govori da način rada treba utjecati na dijete pozitivno i poticajno kako bi ono steklo povjerenje u svoju osobnu vrijednost i sposobnost te da takav način rada treba djetetu stvoriti poticaj da nastavi s radom na razvijanju stvaralaštva. Program također govori da bi se pri procjenjivanju rada trebalo usredotočiti na dječji uspjeh u zadatku te bi ga trebalo poticati k oslobođenju od straha neuspjeha. Taj program također naglašava da se dječji rad glazbenoga stvaralaštva ne smije vrednovati ocjenom. Ostali nastavni programi sve do 1984. preuzimaju većinu zadataka i opisa iz toga programa te se zadržavaju na tvrdnjama da stvaralačka aktivnost: „ *...razvija u djetetu svijest o njegovoj osobnoj vrijednosti; unosi radost u nastavu; doprinosi razvijanju interesa za glazbu; treba povezivati izražajna sredstva različitih estetskih područja*“ (Rojko 1996,104).

Rojko dijeli aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u četiri kategorije, a to su:

1. stvaralačke glazbene aktivnosti;
2. stvaralačke pseudoglazbene aktivnosti;
3. pseudostvaralačke glazbene aktivnosti;
4. pseudostvaralačke neglazbene aktivnosti“ (Rojko 1996, 105).

Prva kategorija stvaralačkih glazbenih aktivnosti obuhvaća: *„Pronalaženje melodijskih motiva; ritmizacija zadanog teksta; nastavljanje započetog ritma; nastavljanje započete melodije; melodiziranje zadanog ritma; glazbena pitanja i odgovori; igre ronda, tj. improviziranje glazbenih oblika; pronalaženje i izvođenje pratnje; slobodna melodijska ili/i ritamska improvizacija na zadani ostinato; dodavanje novog glasa postojećem; stvaranje melodije na zadani tekst; stvaranje malih glazbenih cjelina; stvaranje instrumentalne pratnje koja će „oslikati“ neki vanjski sadržaj“* (Rojko 1996, 105-106). Te aktivnosti klasificirane su kao jedine prave stvaralačke aktivnosti u nastavi glazbe. U drugu kategoriju, tj. u kategoriju stvaralačkih pseudoglazbenih aktivnosti, Rojko svrstava: *„Pokret na zadanu glazbu (geste, mimika, ples, grimase); likovno izražavanje na slušanu glazbu; izmišljanje teksta na gotovu melodiju; dječja gluma i pantomima; izražavanje utisaka o slušanoj glazbi elementima drugih umjetnosti; glazbene igre uz pokret“* (ibid. 106). Te aktivnosti jesu stvaralačke prirode, no one ne pripadaju sferi glazbe. Problem kod te kategorije jest što se nakon odslušane glazbe nastoje opisati dojmovi putem likovne, plesne, literarne i putem drugih umjetnosti, a postoji i suprotan problem da se putem glazbe opišu izvanglazbeni sadržaji. Takve aktivnosti i stavovi polaze od neprihvatljivoga stava da je glazba prikazivačka umjetnost. Pseudostvaralačke glazbene aktivnosti su: *„Izražajno pjevanje (po sluhu i s lista) i sviranje; razumijevanje i vrednovanje glazbe; odabiranje brzine i dinamike; uspoređivanje zvukovnih boja; zajedničko muziciranje“* (ibid. 106). Stvaralačke aktivnosti te kategorije zapravo nisu uopće stvaralačke kako navodi Rojko. Pojam stvaralaštva u toj kategoriji shvaćen je preopširno zbog činjenice da neke od tih radnji nisu stvaralačke, ali jesu glazbene prirode. Nadalje, pojam stvaralaštva također je shvaćen i preusko jer neke od tih aktivnosti nemaju doticaja sa stvaralaštvom, već su to aktivnosti evaluacije ili općenito osobnoga odabira što procjenjivati i uzimati kao nekakvo mjerilo znanja. Posljednja kategorija pseudostvaralačkih neglazbenih aktivnosti sastoji se od: *„Opažanje ljudi, stvari, životinja i prirodnih pojava; zapažanje i oponašanje šumova iz okoline; oponašanje ritma hodanja; izmišljanje kretnji, koraka; odabiranje pjesme ili recitacije za pratnju; igre suglasnicima i samoglasnicima; igre slogovima; hod, trčanje, skakanje; izmišljanje govornih cjelina; ritmičke rečenice i glasanja“* (ibid. 106). U hrvatskoj literaturi i metodičkim raspravama također je stvorena podjela na *svjesno* i *spontano* glazbeno

stvaralaštvo. *Svjesno* glazbeno stvaralaštvo podrazumijeva da djeca sama zapisuju izraze svoga glazbenog stvaralaštva, a *spontano* stvaralaštvo podrazumijeva da ideje učenika zapisuje učitelj. Budući da u *svjesnom* obliku stvaralaštva djeca sama zapisuju, njihovi produkti kretat će se u okvirima intonacijskih i ritamskih znanja i umijeća koja su prethodno naučena. Rojko (1996, 107) tvrdi da (glazbeni) pedagozi često pridaju preveliku pozornost području glazbenoga stvaralaštva u osnovnoškolskom obrazovnom sustavu na način da se često navode neutemeljeni argumenti u korist glazbenoga stvaralaštva. U nastavnim programima postoje zadaci te argumenti u korist glazbenoga stvaralaštva te ih je Rojko podijelio na *prave argumente u korist glazbenoga stvaralaštva* i *pseudoargumente u korist glazbenoga stvaralaštva*. Pravi argumenti u korist glazbenog stvaralaštva prema Rojku su: „*Samostalno stvaranje glazbenih formi pridonosi shvaćanju velikih djela u takvim formama; razvijanje sposobnosti oblikovanja i sposobnosti improvizacije; razvijanje osjećaja za zakonitosti glazbenog kretanja tj. smisao za ritamsko i melodijsko kretanje, smisao za frazu, smisao za oblik; razvijanje smisla za adekvatno ritmiziranje i melodijsko oblikovanje odabranog teksta; doživljaj nastajanja glazbe (učenik će „zaviriti u radionicu umjetnika“); razvijanje kreativnih glazbenih sposobnosti u u stvaranju vlastitih melodija; spoznaja kako je glazbeno stvaranje moguće i u mnogo jednostavnijim formama – razvijanje smisla za melodijsku i ritmičku improvizaciju; razvijanje kritičnosti prema vlastitim glazbenim tvorevinama“* (Rojko 1996, 107). Pseudoargumente u korist glazbenoga stvaralaštva Rojko je podijelio na *izvanglazbene* i *glazbene*. U skupini pseudoargumenata u korist glazbenoga stvaralaštva nalazi se velik broj neosnovanih tvrdnji kao što je npr. tvrdnja da dijete pomoću glazbenoga stvaralaštva *ostvaruje tijesnu vezu s nastavom materinjeg jezika* i tvrdnja da glazbeno stvaralaštvo kod djece *razvija ritamski osjećaj i tonsku slikovitost* (ibid. 107). *Pravi argumenti* doista ocrtavaju pravu svrhu stvaralaštva u osnovnoškolskoj nastavi, premda i među njima ima neopravdanih tvrdnji kako navodi Rojko. Problematičnost nekih od tih tvrdnja jest da one glazbeno stvaralaštvo opravdavaju samim argumentom glazbenoga stvaralaštva, a tomu pripada tvrdnja da se stvaralaštvom *razvijaju djetetove stvaralačke sposobnosti*, tj. da dijete razvija *smisao za melodijsku i ritamsku improvizaciju*. Tvrdnja da će se glazbenim stvaralaštvom *razvijati kritičnost prema vlastitim glazbenim tvorevinama* netočna je, pogotovo s obzirom na činjenicu da nastavni plan i program ne zahtijeva od djece posjedovanje glazbene pismenosti, već je upravo područje teorije glazbe svedeno na minimalističko i informativno poznavanje. *Pseudostvaralački* argument da se glazbenim stvaralaštvom postiže veza s nastavom materinskog jezika, tj. zahtjevom da se na odslušanu glazbu djeca pokušaju literarno ili likovno izraziti, neutemeljen je jer glazba ne govori niti

izražava ništa osim sebe same. Rojko također ističe činjenicu da treba biti oprezan sa zaključkom da se glazbeno stvaralaštvo poistovjeti s pojmom skladanja. „Sužavanje pojma glazbenoga stvaralaštva na komponiranje krije u sebi još jednu psihološku pogrešku. Ono se provodi s implicitnom pretpostavkom, preuzetom iz literature o stvaralaštvu kao takvom, da su, naime *sva djeca* glazbeno kreativna“ (Rojko 1996, 113). Budući da je kreativnost pojava koju posjeduju svi ljudi, premda nejednakoga intenziteta, ona se manifestira kod svake osobe na drugom području, kod nekoga se ona više manifestira na likovnom području, dok netko ima veći postotak izražene kreativnosti na glazbenom području te sukladno ovim tvrdnjama ne možemo obrazložiti izjavu da su sva djeca jednako nadarena s obzirom na glazbeno stvaralaštvo.

Mjesto za razvoj i poticaj glazbenoga stvaralaštva u većem postotku od osnovnoškolske nastave glazbene su škole. Brophy (2001, 34) tvrdi da su aktivnosti područja glazbene kreativnosti vrlo važne u glazbenom obrazovanju mladih glazbenika. „Glazbena kreativnost u samoj glazbenoj učionici važno je i cijenjeno sredstvo ekspresije te glazbeni specijalisti obično planiraju kreativne aktivnosti unutar svoje nastave što je moguće više“ (Brophy 2001, 34). To glazbeno stvaralaštvo u glazbenim školama očituje se učenjem kompozicije i improvizacije. Definicija kompozicije odnosi se na čin stvaranja nove glazbe s namjerom da se ona ponavljano izvodi po principima kako ju je zamislio skladatelj. S druge strane, pod improvizacijom podrazumijeva se spontano stvaranje glazbe bez cilja da se ona ponovi. Upravo je to obilježje u *namjeri ponavljanja* temeljna razlika između komponiranja i improviziranja. Kada dijete improvizira, ono je svjesno da se glazbena izvedba utemeljena na improvizaciji događa samo u tom određenom vremenskom razdoblju i ona ne treba i ne smije biti ponovljena. O samom procesu koliko će dijete napredovati na području improvizacije te koliko se ono osjeća ugodno u samoj improvizaciji ovisit će razina razvijenih sposobnosti sviranja instrumenta. Većina djece smatra da je lakše i brže doći do razvijenije improvizacije kroz instrumente Orffova instrumentarija, za razliku od ostalih instrumenata gdje se improvizacija mora primijeniti i na melodiju. Brophy (2001, 35) objašnjava da postoje četiri osnovne razine glazbeno-stvaralačkih vještina. Prva razina naziva se razina *imitacije*. U toj razini učitelj otpjeva, odsvira ili pak ritmički otkuca jednu glazbenu frazu te očekuje od učenika da imitira, tj. ponovi tu frazu. Druga razina naziva se razina *posljedice*, često nazivana još i *pitanje – odgovor* te u toj fazi učitelj očekuje od učenika da na njegovu zadanu glazbenu frazu, koju možemo promatrati s aspekta *pitanja*, učenik *odgovori* osmišljavanjem glazbene fraze slične učiteljevoj. Sljedeća faza naziva se faza *varijacije*, a u njoj učitelj potiče

dijete da ono stvori variranu melodiju na već njemu poznatu temu. Posljednja faza prema Brophyju naziva se faza *originalnosti*, a, kao što sam naziv ove faze jasno ističe, riječ je o fazi gdje se od djeteta zahtijeva da ono samo stvara originalne, tj. nove melodije ili ritamske fraze koje nije čulo prije. Kada se učenici u toj fazi osjećaju dovoljno udobno, to znači da su na pravom putu k razvijanju improvizacijskih vještina u glazbi. John Ginocchio profesor je instrumentalne glazbe na „Adams školama centralne zajednice“ u Sjedinjenim Američkim Državama te u svom radu govori da jednom tjedno na skupinskoj nastavi orkestra izdvoji 48 minuta vremena kako bi to vrijeme posvetio podučavanju učenika kompoziciji (Ginocchio 2003, 51). Premda to vrijeme izgube za poboljšanje same izvedbe tih kompozicija, notnim zapisivanjem kompozicija učenici dobivaju bolji uvid u razumijevanje dubine emocionalne izvedbe raznovrsnih skladbi i također razvijaju brzinu čitanja i interpretiranja notnoga zapisa. Ginocchio navodi da je bitno dati učenicima okvir kako bi se odredio smjer u kojemu bi izrada nove kompozicije trebala ići. *„Davanje okvira učenicima esencijalna je aktivnost za provođenje učenja kompozicije, naročito je ključno njegovo davanje starijim učenicima. Učenici imaju tendenciju koristiti već njima poznate materijale, a budući da tek uče kako koristiti to znanje u kreiranju glazbenih linija, problem nastaje kada učenici znaju previše te im to otežava u stvaranju uspješnih melodijskih linija“* (Ginocchio 2003, 52). Nadalje, Ginocchio navodi da stariji studenti imaju tendenciju korištenja previše nota i ritmova kako bi osigurali stalan protok melodijske fraze, što često nije slučaj s početnicima koji nemaju još toliko znanja te su njihove melodijske linije jednostavnije, no iako su te melodije jednostavnije, pitkije su uhu te ih je lakše pamti. Dokaz da je to ispravan put k samom komponiranju i improviziranju djela su velikih skladatelja koja upravo sadrže pitke i jednostavne melodijske i ritamske motive uporabljene na vrlo kreativan način.

2.5. Uloga nastavnika u provođenju glazbenog stvaralaštva

Uloga nastavnika za ostvaraj aktivnosti glazbenoga stvaralaštva vrlo je velika jer upravo nastavnik odlučuje hoće li se i u kolikoj mjeri glazbeno stvaralaštvo provoditi u nastavi.

Budući da je priroda samoga stvaralaštva na samom vrhu ljudske kulture, ono zahtijeva velik stupanj kompetentnosti na gotovo svim glazbenim područjima. Takve kompetencije nema velik broj nastavnika, a oni nastavnici koji ih posjeduju, trebaju posjedovati metodičke kompetencije u radu na dječjem glazbenom stvaralaštvu. Tomerlin navodi da je upravo kompetentnost nastavnika jedan od izvora zašto glazbeno stvaralaštvo ne nalazi široku primjenu u nastavi. „U nižim razredima osnovne škole muzički odgoj predaju učitelji, koji redovno bez svoje krivice posjeduju premalo znanja o samoj metodici muzičkog odgoja, a pogotovu o metodici rada na dječjem muzičkom stvaralaštvu“ (Tomerlin 1969, 11). Nadalje, Tomerlin tvrdi da neki nastavnici glazbene kulture govore da nemaju vremena za samo provođenje glazbenoga stvaralaštva u svojoj nastavi te se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za takav oblik rada. Sam začetnik Orffova *Schulwerka* Carl Orff, te njegovi suradnici i nastavljači njegove ideje, tvrdili su da se za vježbe improvizacije i glazbenoga stvaralaštva nastavnik mora jako dobro pripremiti. „Ništa ne zahtijeva pažljivije pripreme od provođenja vježbi pronalazaštva i improvizacije, tj. ni u čemu učitelj ne smije manje improvizirati nego u improvizacijskim vježbama učenika“ (Keller 1963, 29; prema: Rojko 1996, 101). Uloga nastavnika u provođenju glazbenih aktivnosti kao što su kompozicija i improvizacija s učenicima očitava se kroz način da bi nastavnik trebao biti vodič i mentor učenicima u provedbi tih aktivnosti jer bi učenici bez nastavnika ostajali stalno na istoj razini. Brophy navodi da je dobra procjena učenika vrlo bitna kompetencija nastavnika. „Kada planira nastavu improvizacije za djecu, nastavnik mora što je bolje moguće prvo odrediti razinu izvođenja i vještinu glazbenog stvaranja (sposobnost generiranja novih glazbenih ideja) svakog pojedinog učenika, kao što mora također odrediti razinu njihovog glazbenog iskustva. Ova tri faktora imaju direktan utjecaj na razinu lakoće s kojom će učenici improvizirati“ (Brophy 2001, 35). Učitelj bi također trebao biti strpljiv i svjestan da vještina improviziranja melodije nije laka za učenike te da za razvitak iste treba vremena. Nakon što nastavnik procijeni koje su mogućnosti svakoga djeteta, slijedi idući korak u nastavi, a to je određivanje *medija, konteksta i materijala* putem kojih će se provoditi nastava glazbenoga stvaralaštva. Određivanje glazbenoga medija i njegovoga konteksta u nastavi glazbe vrlo je važno i mora biti jasno određeno. Glazbeni medij putem kojega će se održati nastava improvizacije zapravo je sredstvo putem kojega će improvizacija biti izražena. Glazbeni mediji koje nastavnik može odabrati su: instrument, glas, pokret ili kombinacija jednoga od tih medija. Ako je izabrani medij instrument ili glas, nastavnik će morati odrediti hoće li naglasak nastave biti na ritamskoj ili melodijskoj improvizaciji ili će pak biti naglasak na objema. Improvizacijski kontekst u nastavi odnosi se na planirane glazbene načine rada. Postoje tri primarna

improvizacijska konteksta kojima nastavnik podučava improvizaciju. Prvi je način odgovor učenika na riječ ili glazbeni znak. Drugi način uključuje slobodnu improvizaciju unutar zadanoga glazbenog oblika, dok posljednji način označava slobodnu improvizaciju bez ikakvoga zadanog oblika. Zadnja kategorija nastavnih materijala bitna je ne samo u nastavi improvizacije i glazbenoga stvaralaštva, već u cjelokupnoj nastavi glazbe. Materijali su početna točka nastavnoga sata te trebaju biti stimulativni kako bi dijete imalo odlično iskustvo. Nastavni materijali također bi trebali biti koncipirani kako bi predstavili nove koncepte i vještine, ali trebali bi i ojačati prethodno svladane tehnike i vještine. „Materijali korišteni u satovima improvizacije moraju biti ne samo djetetu zanimljivi, već mu moraju biti inspiracija za spontano stvaranje nove glazbe“ (Brophy 2001, 36). Uz dobro planiranje i učinkovite strategije svi nastavnici glazbe mogu razviti improvizacijske vještine svojih učenika. U nastavi glazbenih škola prilika za razvijanje glazbenoga stvaralaštva i improvizacije postoji na gotovo svakom nastavnom satu, no nastavnikov je izbor hoće li provesti te aktivnosti.

3. NASTAVA *SOLFEGGIA*

3.1. Cilj i zadaci nastave *solfeggia*

Ako glazbu shvatimo u kontekstu da ona funkcionira kao jezik, možemo postaviti hipotezu da se glazba može učiti kao jezik. Ta nam teza onda nema samo teorijsko, već ima i važno

praktično značenje za razumijevanje učenja glazbe, koje nazivamo i shvaćamo pod pojmom *solfeggio*. „*Solfeggio definiramo kao predmet na kome se stječu intonacijska i ritamska znanja i umijeća (vještine), koja onome tko ih je stekao omogućuju da razumije glazbenu strukturu. Razumjeti glazbenu strukturu znači, s jedne strane, biti u stanju zapisati notama auditivno prezentiranu ili samostalno stvorenu glazbu i, s druge, „čuti u sebi“, misaono pretvoriti u zvučanje notama zapisanu glazbu toliko da se, po potrebi, rezultat tog slušanja u sebi i glasno otpjeva“ (Rojko 1999, 22). Ako iz Rojkova objašnjenja definicije *solfeggia* izdvojimo glazbene elemente, uočiti ćemo da na sličan način možemo definirati učenje, tj. samo umijeće jezika. Jezična vještina omogućuje nam da izgovorenu ili napisanu poruku razumijemo te nam isto tako ta vještina omogućuje da neki sadržaj svoga iskustva pretvorimo u jezičnu poruku. Čovjekova sposobnost stvaranja pojmova osnovna je psihička pretpostavka stjecanja jezičnih vještina. Da bismo mogli razumjeti neki pojam, moramo ga imati „pohranjenoga“ u svojoj svijesti. Sam pojam omogućuje nam da razumijevanje neke napisane ili izgovorene riječi. Možemo primijeniti isti princip kod razumijevanja i objašnjenja *glazbene riječi*. Da bismo razumjeli, na primjer, pojam *durski kvintakord*, u svojoj svijesti moramo imati pohranjen *zvučni pojam durskoga kvintakorda*. Naglasak je na zvučnom pojmu, a ne samoj definiciji durskoga kvintakorda jer nam jedino tako zapamćen pojam može poslužiti u slučaju da ga možemo prepoznati ako ga čujemo te ćemo tada moći taj durski kvintakord otpjevati kada ga vidimo zapisanoga. Dokaz da ta analogija funkcionira najbolje možemo vidjeti na primjeru različitih riječi. Na primjer, kada izgovorimo ili napišemo riječ *bicikl*, naš sugovornik automatski nas razumije te ne mora zamišljati sliku kotača ili sjedala. Naš nas sugovornik razumije jer ima pohranjen pojam *bicikla* u svojoj svijesti. Na isti način funkcionira glazbeni jezik. Ako odsviramo ili napišemo interval *čiste kvinte*, osoba koja je obrazovani glazbeni slušatelj odmah će razumjeti što smo rekli ili napisali. Na pitanje kako je dijete naučilo značenje pojma *bicikl* odgovor je da je ono čulo taj pojam puno puta uz pokazivanje toga pojma na slikama ili u stvarnom životu. To dijete usvojilo je taj pojam gotovo isključivo slušanjem i gledanjem, premda će važnu ulogu imati i njegovo vlastito izgovaranje te riječi, no uloga izgovaranja zapravo je sekundarna u odnosu na slušanje i gledanje u kompletnom procesu razumijevanja. Da je slušanje govora drugih ljudi važno za učenje verbalnog jezika, ono je jednako važno, čak i važnije, za učenje glazbenoga jezika jer se samo temelji na zvuku. To nam dokazuje i razlika između pisanoga teksta i notnoga zapisa. Na primjer, osoba koja je gluha od rođenja može naučiti čitati i razumjeti napisani tekst, a u isto vrijeme to je osoba koja nikad nije čula govor druge osobe. Gluha osoba u navedenom primjeru ne može naučiti govoriti, no ona može naučiti *jezik*. To nije slučaj s glazbenim*

jezikom jer glazbeni pojmovi postoje isključivo kao zvučni pojmovi te mogu biti osviješteni jedino putem sluha. Osoba koja može čitati neku partituru i zamišljati kako ona zvuči svladala je glazbene pojmove, tj. naučila je glazbeni jezik, i to putem metode slušanja. Općepoznata je činjenica da je Ludvig van Beethoven oglušio tijekom svoga života i unatoč tome nastavio komponirati. Budući da je usvojio glazbeni jezik prije nastupa gluhoće, mogao je nastaviti komponirati, no osoba koja je gluha od rođenja nije u mogućnosti usvojiti glazbeni jezik. Rojko smatra da se u ostvarivanju cilja nastave *solfeggia* u našim programima polazi od krivoga utemeljenja. „*Umjesto da imitiramo proces učenja jezika, mi uglavnom imitiramo proces učenja čitanja i pisanja. Umjesto da maksimalnu pažnju posvećujemo slušanju i slušnom usvajanju glazbenih pojmova, mi učeniku prezentiramo notni tekst koji (ili: po kojem) on mora pjevati*“ (Rojko 1999, 23). Na takav način mi učenika dovodimo u situaciju u kojoj bi on bio kao dijete koje bi trebalo učiti govor, a mi mu istovremeno namećemo učenje jezika. Pjevanjem po notama bez uspostavljanja i osvještavanja glazbenih pojmova zapravo se manifestira kao učenikovo pjevanje putem *pokušaja* i *pogreške*. Nadalje, Rojko tvrdi da je jedan od neuspjeha u nastavi *solfeggia* u hrvatskim školama zapostavljanje sustavnoga rada upravo na slušnom usvajanju glazbenih pojmova. Rad na slušnom usvajanju tih glazbenih pojmova najbolje se ostvaruje putem različitih tehnika glazbenoga diktata. Temeljna je zadaća *solfeggia* stjecanje vještine te uspjeh stoga ovisi o kvaliteti i broju za *solfeggio* relevantnih aktivnosti vježbanja, a to su: rad na modulatoru, obrada diktata i obrada glazbenih primjera s velikom pozornošću. Premda je dio *solfeggia* i aktivnost pjevanja, to ne znači da je *solfeggio* pjevački predmet, već je to predmet na kojem se uči glazbeni jezik i stječe uvid u glazbenu stvarnost. Glazbena je pismenost zapravo vještina, a ne znanje te jednom kada je osoba stekne, ona ju ne može zaboraviti, isto kao što se to događa s materinskim jezikom. U vještini glazbene pismenosti može doći do veće ili manje oscilacije s obzirom na fleksibilnost, fluentnost, spretnost i brzinu, kao i u svakoj vještini, ali se ponovnom vježbom takve smetnje lako eliminiraju. U svim vještinama, a tako i u ovoj, nije moguće doći do kraja, tj. do savršenstva. Čak i najvještiji ljudi na tom području mogu se naći pred glazbenim zadatkom koji za njih predstavlja velik izazov te čak niti oni neće moći taj zadatak glatko, brzo, sa sigurnošću i bez pogreške otpjevati. Iz toga razloga proizlazi činjenica da nije moguće točno odrediti razinu do koje će se doći u nekom nastavnom procesu. Odluke te vrste isključivo su subjektivne te se kao takve mogu odnositi jedino na samovoljno određenje trajanja učenja. „*Cilj i zadatak solfeggia je uspostavljanje i razvijanje intonacijskih i ritamskih znanja i vještina koje će omogućiti onome tko je takve vještine stekao da određeni glazbeni tekst otpjeva (glasno ili u sebi), odnosno da određeni glazbeni komad, prezentiran auditivno,*

glazbeno razumije“ (Rojko 1996, 96, prema: Radica 2003, 10). Cilj i zadaci *solfeggia* u usporedbi s njihovom verbalnom formulacijom zapravo nisu u potpunosti ostvarivi. To možemo objasniti na primjeru da subjektivno procijenimo da je za profil određenoga glazbenika potrebno učiti *solfeggio* dvije godine, ali ne možemo sa sigurnošću utvrditi što će taj glazbenik nakon dvije godine učenja *solfeggia* znati, tj. moći. U takvoj situaciji jedino što je moguće jest utvrditi optimalnu strategiju učenja.

3.2. Nastavne aktivnosti

U hrvatskom obrazovnom sustavu nastava *solfeggia* odvija se kroz osnovnoškolsko, srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje. Prema *Nastavnom planu i programu predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* iz 2006. godine u osnovnoškolskom obrazovanju predviđeni broj sati za odvijanje nastave *solfeggia* na tjednoj bazi su dva sata. Za razliku od glazbene nastave pojedinoga instrumenta, koja se odvija individualnim pristupom i u prva tri razreda osnovne glazbene škole nastava instrumenta traje 30 minuta, a u ostalim razredima traje 45 minuta, nastava *solfeggia* određuje se kao skupna nastava te jedan školski sat traje 45 minuta u svih šest razreda osnovne glazbene škole. U *Nastavnom planu i programu predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* iz 2006. godine nalazi se podjela nastave *solfeggia* na sljedeće aktivnosti: *Glazbena pismenost; Oznake i znakovi; Ljestvice; Mjera; Intervali; Melodija; Ritam; Diktat; Stvaralački rad i Slušanje glazbe*. Kako bi se stekao uvid koji se pojmovi usvajaju u tim nastavnim aktivnostima, navest ćemo primjer što bi prema *Nastavnom planu i programu* učenik trebao savladati. U kategoriji *Glazbene pismenosti* navode se sljedeći zadaci: *Dati pregled vrijednosti nota i stanka: cijela, polovinka, četvrtinka, osminka, šesnaestinka i tridesetdruginka; Upoznati podjelu dobe (u četvrtinskoj, osminkskoj 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. Nadalje, kategorija *Oznake i znakovi* obuhvaća zadatke: *Učvrstiti dinamičke oznake i upoznati nove: Fortissimo, forte, mezzoforte, mezzopiano, piano, pianissimo te crescendo i decrescendo; Upoznati osnovne oznake za brzi, umjereni, i spori tempo: vivo, allegro, presto,**

andante, moderato, adagio i lento te ritardando i accelerando; Upoznati najčešće oznake za način izvođenja glazbenog djela: cantabile, dolce, grazioso, animato, marcato; Ponoviti znanje o oznakama za legato i staccato. Zadaci kategorije Ljestvice u drugom razredu su: 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 harmonijskome molu; Pjevajući ljestvice, razvijati zvukovnu predodžbu o molskim tonalitetima te odnosima među tonovima; Proširenu ljestvicu rabiti kao notni modulator. Četvrta kategorija glazbenih zadataka Mjera ponešto je oskudnija brojem zadataka: Podjela na jednostavne i složene mjere; Osminske mjere: obraditi dvoosminsku i troosminsku mjeru; Polovinske mjere: obraditi dvopolovinsku i tropolovinsku. U kategoriji Intervala provode se zadaci kao što su: 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. Šesta skupina nastavnih aktivnosti Melodija definirana je zadacima poput: Upjevavanje na notnome modulatoru, a posebnu pozornost posvetiti intonacijski čistom pjevanju; Vježbati: intoniranje rastavljenih akorada glavnih stupnjeva ljestvice, melodijske vježbe na notnome modulatoru, vježbe zamišljanja tona, litanijske vježbe, didaktičke melodijsko-ritamske vježbe, popijevke s tekstom, lagane kanone, primjere iz glazbene literature. Aktivnosti Ritma obuhvaćaju zadatke izvježbavanja: Vježbati: ritamske primjere, primjere za ritamsko čitanje tonova, dvolinijske ritamske primjere, predtakt i uzmah, sinkopa (unutar dvije dobe) te ritamske kombinacije. Kategorija Diktat naglašava zadatke: Prepoznati, zapamtiti i zapisati izvedeni ritam te melodiju istog i različita trajanja na glazbeno logičnoj cjelini (u pravilu od dva takta); Pismeni i usmeni: melodijski, ritamski i melodijsko-ritamski. Deveta skupina Stvaralački rad navodi sljedeće zadatke: Melodijska, ritamska i melodijsko-ritamska improvizacija; dovršiti počete melodijske fraze (dominanta- tonika); Improvizirati melodiju na tekst brojalice ili dječje pjesmice; Improvizirati melodiju na notnome modulatoru. Posljednja kategorija Slušanje glazbe obuhvaća glazbene zadatke: Slušajući glazbu, prepoznati usvojene dinamičke pojmove: forte, piano, legato, staccato, brzo, sporo...; Slušati: narodne i dječje popijevke te primjere iz glazbene literature. Premda se unutar nastave solfeggia nalaze brojne kategorije nastavnih aktivnosti, one nemaju jednaku važnost te se vremenski opseg nastavnoga sata neće iskoristiti ravnomjerno za sve glazbene aktivnosti jer one nisu jednake s obzirom na lakoću, tj. težinu savladavanja, te će se neke od tih aktivnosti primjenjivati i na ostalim glazbenim predmetima, dok će se s nekima od glazbenih aktivnosti učenici susretati isključivo u nastavi

solfeggia. Rojko tvrdi da bi glazbena aktivnost diktata trebala biti u središtu pozornosti: „Glazbeni diktat toliko je važan u nastavi *solfeggia* da bi on morao biti središnja aktivnost. Ne samo što ne bi smjelo biti nastavnog sata bez diktata, nego, još više, ne bi smjelo biti nastavnog sata na kome diktat ne bi zauzimao barem pola nastavnog vremena“ (Rojko 1999, 23). Nadalje, Rojko uspoređuje glazbeni diktat s procesom učenja jezika te smatra da je dijete svakodnevno izloženo procesu verbalnoga diktata od strane roditelja, rodbine, odgojitelja u vrtiću, tj. svih onih s kojima stupa u razgovor. Unutar područja glazbenoga diktata, a i u konačnici samoga koncepta nastave *solfeggia*, treba obratiti pozornost na to da sve navedene kategorije čine učenje *glazbenoga jezika*. Dijete u materinskom jeziku ne stječe pojmove i riječi kao izolirane jedinice, već ih uči kroz gramatičko-sintaktički ili semantički kontekst te na taj način ono istovremeno zapravo uči i gramatiku svoga jezika. Na taj način djetetu se riječi uklapaju u određeni sustav koji mu omogućuje upotrebu u novim jezičnim situacijama. Samo učenje jezika zapravo zahtijeva učenje gramatike i sintakse istovremeno, a ne učenje riječi izoliranim načinom. Slično tome glazbeni pojmovi moraju se također učiti, ne kao izolirane jedinice, već se moraju učiti kao sastavnice gramatičko-sintaktičkoga konteksta, a takav način u nastavi *solfeggia* očituje se kroz pojam *tonaliteta*. „Pokušaj učenja intonacije učenjem intervala bio bi jednak učenju stranoga jezika učenjem riječi iz rječnika. Čak ni slušatelj s apsolutnim sluhom pri slušanju – kada, recimo, piše diktat – ne sluša pojedinačne intervale“ (Rojko 1999, 23). Rojko ne tvrdi da se u učenju *solfeggia* ne trebaju učiti i vježbati intervali, nego da se uz njih moraju učiti i svi ostali glazbeni pojmovi. Sama svrha vježbanja intervala doći će do izražaja u kasnijoj fazi učenja *solfeggia* jer se putem intervala oslobađamo tonaliteta, tj. glazbene sintakse, te nam je cilj priprema za atonalnu glazbu koja nije strukturirana kao jezik. Na atonalnim metodama učenja glazbe nemoguće je steći intonacijsko umijeće upravo iz razloga što atonalna glazba nije jezični materijal te bi u usporedbi s materinjim jezikom takav način učenja bio temeljen kao učenje svake pojedine riječi u rječniku. Glazbenojezični pojmovi mogu imati smisao samo u istom glazbenojezičnom kontekstu, a oni su mogući samo učenjem tonaliteta. Stjecanje intonacijskoga i ritamskoga umijeća nisu jedina područja koja se uče u nastavi *solfeggia*, kao što je navedeno u *Nastavnom planu i programu predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* iz 2006. godine, već se nastava *solfeggia* sastoji i od ostalih kategorija koje se općeprihvaćeno nazivaju *teorijom glazbe*. Teorija glazbe zapravo sadrži ni više ni manje glazbeni pravopis, glazbenu sintaksu i gramatiku. Usvajanje navedenih znanja mora biti sastavni dio nastave *solfeggia* i ono se ne bi trebalo izdvajati u poseban predmet jer takvo didaktičko razdvajanje predstavlja razdvajanje jedinstvenoga procesa stjecanja znanja i

vještina na odvajanje znanja od vještina. U slučaju kada se *Teorija glazbe* izdvaja kao zaseban predmet te je odvojena od *solfeggia*, ona se pretvara u suhoparan i verbaliziranu disciplinu koja nije svojstvena samoj glazbi te se sam taj predmet svodi na mehaničko učenje definicija napamet. Takvim načinom izdvajanja *teorija* učenicima postaje teško savladiva jer je verbalizirana i nepovezana s praktičnim vještinama i učenje iste koncentrirano je u relativno kratko razdoblje, umjesto da se ta teorija glazbe svrsta u svakodnevni dio nastave *solfeggia* i samim time poprimi raspoređivanje kroz cijelo razdoblje učenja *solfeggia*. „Događa se nešto slično što možemo opaziti i u nastavi materinskog jezika: učenici nedopustivo slabo znaju gramatiku vlastitog jezika upravo stoga što je ona, kao relativno zasebno nastavno područje, rezervirana za neke (starije) razrede, umjesto da bude raspodijeljena na cjelokupno, ne baš kratko učenja predmeta, pri čemu bi se učila prirodno, spontano, u svakodnevnom jezičnom životu, te, samim time, bez posebnog napora“ (Rojko 1999, 30). Usporedno s tom tezom, teorija glazbe uklopljena u nastavu *solfeggia* također će se učiti prirodno, spontano i to učenje učenicima neće biti naporno. U učenju *solfeggia* ne treba stavljati naglasak na pjevanje. Postoje glazbenici koji nisu u stanju otpjevati neki glazbeni tekst, ali su u mogućnosti opaziti svaki pogrešno odsvirani ili otpjevani ton slušajući izvedbu neke osobe i prateći notni tekst. Postoje pasivno i aktivno znanje *solfeggia*. Glazbenik koji posjeduje pasivno znanje *solfeggia* neće biti u mogućnosti otpjevati neki glazbeni primjer, ali će biti u stanju zapisati ga ili ga odsvirati. Aktivni će glazbenik biti u stanju i otpjevati taj notni tekst, no pasivno ili aktivno poznavanje znanja *solfeggia* nije relevantno u smislu manje ili veće kvalitete nekoga glazbenika. U glazbi je puno važnije razumjeti ono što čujemo ili vidimo napisano nego sama činjenica znamo li to otpjevati. Dijete koje zapiše neki diktirani primjer i pri tome nije u stanju otpjevati primjer jednake težine, zna glazbu, tj. zna *solfeggio*. Pjevački virtuozi ne treba biti nužan u nastavi *solfeggia* jer se time troši energija na nešto što nije oznaka bitne vještine *solfeggia*. Učenici koji pri pjevanju čine pogreške i spontano iste ispravljaju daleko su bolji poznavatelji *solfeggia* od učenika koji bez pogreške pjevaju napamet naučeni notni tekst.

3.3. Glazbeno stvaralaštvo u nastavi *solfeggia*

U *Nastavnom planu i programu predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* iz 2006. godine nalazi se kategorija *Stvaralački rad* i njeno provođenje predviđeno je za svih šest razreda osnovne glazbene škole. Zadaci koji su opisani u toj kategoriji ne razlikuju se bitno kroz svih šest razreda te slijedom toga može zaključiti da ti zadaci nisu dovoljno jasno definirani i nameće se čak postavljanje pitanja koliko su ti zadaci provedeni u nastavi *solfeggia*. U prvom razredu osnovne glazbene škole pod kategorijom stvaralačkoga rada u *Nastavnom planu i programu* nalaze se sljedeći zadaci: *Vježbati melodijsku, ritamsku i melodijsko-ritamsku improvizaciju; Zamišljati i spontano izvoditi ritmizirane govorene tekstove (brojalice); Improvizirati melodiju na tekst brojalice ili dječje pjesmice; Improvizirati melodiju na notnome modulatoru*. Zadaci drugoga i trećega razreda potpuno su isti, a jedina je promjena u zadacima što se više ne navodi zadatak: *Zamišljati i spontano izvoditi ritmizirane govorene tekstove (brojalice)*, a umjesto toga zadatka navodi se: *Dovršiti započete melodijske fraze (dominanta-tonika)*. Nadalje, zadaci u ovoj kategoriji potpuno su isti za učenike četvrtoga, petoga i šestoga razreda osnovne glazbene škole: *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 notnome modulatoru*. Bačlija Sušić ističe da se u glazbenim školama malo pozornosti posvećuje stvaralačkim aktivnostima kao što su improviziranje i skladanje, koje doprinose razvoju divergentnoga mišljenja neke osobe. Nadalje, govori da se u glazbi, kao i u plesu, sportu i u drugim područjima ljudske civilizacije, sve više potiče i razvija kompetitivni duh. Unutar glazbenoga područja taj duh očituje se u težnji za što većom perfekcijom pri interpretaciji naučenoga klasičnog repertoara koji učenici izvode na javnom nastupu ili na raznim natjecanjima. Uz tu kompetenciju mijenja se i sustav vrijednosti pri interpretaciji djela klasične glazbe na način da se sve manji značaj pridaje dječjoj kreativnosti i muzikalnosti, a sve veća pozornost usmjerava se prema tehničkoj spretnosti i samoj intonativnoj preciznosti interpretacije. Sve se više uočava pojava da se djeci daju krivi cilj i svrha samih natjecanja kada se nakon brojnih i mukotrpnih sati vježbe djecu potiče na iskazivanje svojih glazbenih vještina s ciljem osvajanja nagrada i priznanja. „Takav komercijalni aspekt glazbene naobrazbe danas ima veći prioritet u odnosu na glazbeno-stvaralačke aktivnosti putem kojih dijete od prvih susreta s glazbom ima mogućnost aktivnog stvaranja i doživljavanja glazbe bez obzira na razinu usvojenih vještina i znanja, odnosno na

produkt stvaranja. Samostalno istražujući i stvarajući, dijete spontano otkriva i usvaja nove vještine i znanja koje će kasnije svjesno usvojiti“ (Bačlija Sušić 2018, 65).

3.4. Glazbeno stvaralaštvo u udžbenicima za *solfeggio*

Današnji je način realizacije nastave *solfeggia* velikim dijelom naslijeđen iz prošlosti te je činjenica da svaki nastavnik svjesno ili nesvjesno prenosi svojim učenicima ono što su njega učili, kao i način kojim su ga podučavali njegovi nastavnici. Kao i s metodama, jednaka je praksa i po pitanju udžbenika. Udžbenici hrvatskih autora za početno učenje *solfeggia* konceptijski su naslijeđeni po uzoru na one iz prošlosti.

U malom, tek neznatnom dijelu, pojedini udžbenici i priručnici za učitelje iz nastave *solfeggia* govore o potrebi za provođenjem glazbenoga stvaralaštva u nastavi toga predmeta. Ivan Golčić ističe da sposobnost dječjega maštanja u glazbi treba njegovati, poticati te estetski usmjeravati. Iako smatra da djecu treba što više uključivati u improvizaciju te ih poticati da se njome bave, u udžbenicima nema dovoljno primjera koji bi potkrijepili njegove stavove o važnosti i potrebi provođenja stvaralaštva. Navodi da se improvizacija u nastavi *solfeggia* može vježbati na način da se prvo izdvoji motiv kao pitanje te nakon toga učenik treba dovršiti zadanu frazu u obliku odgovora. Također, navodi se da bi se izvođenje završetka započete zadane vokalize na notnom modulatoru trebalo prepustiti učenicima (Golčić 2003, 4-5). U priručnicima za učitelje prvih i drugih razreda *solfeggia* stvaralačke aktivnosti u prvom razredu ne provode se na satima, već se predlaže da učenici za domaću zadaću dovršavaju započete melodije koje se nalaze u udžbeniku (Slika 1).



Slika 1: Primjeri zadataka glazbenoga stvaralaštva za učenike prvoga razreda *solfeggia* (Golčić 2003, 127)

Navode se i upute da bi učenici trebali te zadane melodije prvo nekoliko puta otpjevati, zatim zamisliti i zapisati jedan ili dva moguća završetka. Svalina (2013) zamjećuje da ni na jednom satu *solfeggia* nije predviđeno da nastavnik vodi učenike kroz te aktivnosti te postavlja pitanje koliko učenici prvoga razreda glazbene škole mogu samostalno ostvariti te zadatke.

Golčić u priručniku za drugi razred predlaže da se provode vježbe improvizacije na način da učitelj pokaže neku melodijsku frazu na notnom modulatoru, koja bi bila u obliku pitanja te bi tu frazu prvo učitelj otpjevao sa svim učenicima, a nakon toga pojedini bi učenici imali za zadatak improvizirati odgovor pjevanjem (Golčić 2004,19-20).

Za razliku od Golčića, Branko Lazarin u svojim udžbenicima za prvi i drugi razred iz *solfeggia* predlaže da se aktivnosti iz područja glazbenoga stvaralaštva provode podjednako u oba razreda. Lazarin predlaže da učenici dovršavaju melodije, tj. napola uglazbljene stihove, te govori kako bi učenici trebali skladati melodije u određenom tonalitetu i mjeri na zadanom tekstu. Kod uglazbljivanja stihova autor predlaže ili konkretnu ritamsku osnovu ili se učenike usmjerava na oblikovanje melodije na način da se zadaju određena tonska uporišta ili pak uporišta u obliku akorada. „Sva je zgodna da se u tim igrama osnaži vaše intonativno umijeće i profini vaš muzikalni sluh. Na kraju, primjeri iz poglavlja *Stvaralački rad* su i prilika provjere, produblivanja i učvršćivanja svega onoga čime se u praksi diktata, pjevanja (i sviranja) bavite“ (Lazarin 1992, 130). Navedeni citat govori da autor smatra da će glazbeno stvaralaštvo pomoći učenicima u svim njihovim glazbenim aktivnostima kojima se svakodnevno bave. Lazarin aktivnosti glazbenoga stvaralaštva objedinjuje pojmom *melodijsko-ritmičke igre*, a njih je podijelio na sedam različitih stvaralačkih aktivnosti. Prva kategorija naziva se *igra melodijskoga mozaika* te učenici u njoj trebaju dovršiti melodiju prema naznačenoj ritamskoj i melodijskoj osnovi (Slika 2).

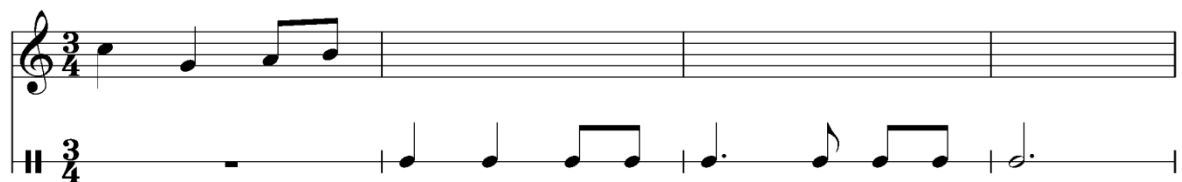


Jedno od mogućih rješenja:

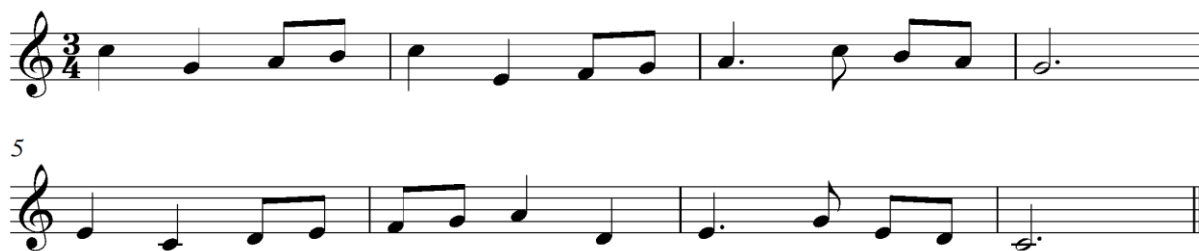


Slika 2: Primjer igre melodijskoga mozaika (Lazarin 1992, sv. 2; 131)

Druga kategorija naziva se *igra melodiziranja*, a u njoj je zadatak izraditi melodiju na temelju zadane ritamske osnove te na temelju naznačenoga početka, sredine i završetka (Slika 3).



Jedno od mogućih ostvarenja:



Slika 3: Primjer igre melodiziranja (Lazarin 1992, sv. 2; 133-134)

U kategoriji *igra ritmiziranja* učenici trebaju načiniti melodiju prema zadanom tonskom nizu u okviru određenoga tonaliteta, a imaju predloženu mjeru i započetu ritamsku osnovu (Slika 4).



Jedno od mogućih rješenja:



Slika 4: Primjer igre ritmiziranja (Lazarin 1992, sv. 2; 136)

Sljedeću aktivnost glazbenoga stvaralaštva autor naziva *melodijska slagalica*. Melodijska slagalica fokusira se na izvježbavanje učenikova oblikovanja melodije prema zadanoj harmonijskoj, tj. akordičkoj osnovi (toničkoga, subdominantnoga i dominantnoga kvintakorda) prema zadanoj mjeri i zadanom ritamskom toku. U kontekstu zadanoga tonaliteta označen je početni ton, završni ton prve glazbene rečenice ili početni ton druge glazbene rečenice te je označen zadnji ton cijele melodije (Slika 5).

al

al

5

fi

T-----D-----T-----SD-----D-----T-----

D-----T-----SD-----T-----D-----T-----

Jedno od mogućih ostvarenja:

5

Slika 5: Primjer igre melodijska slagalica (Lazarin 1992, sv. 2; 138)

Peta kategorija naziva se *igre pitanja i odgovora*, a u njoj je zadatak dopuniti, odnosno dovršiti započetu glazbenu misao. Uz već dovršenu prvu glazbenu rečenicu učenicima je zadan ritmički kostur i završni ton odgovora, tj. druge glazbene rečenice (Slika 6).

g1

Slika 6: Primjer igre pitanja i odgovora (Lazarin 1992, sv. 2; 141)

Sljedeća kategorija nazvana je *igre komponiranja* te u njoj učenici trebaju uglazbiti predložene stihove uz koje imaju zadan ritmički kostur, a izbor tonaliteta slobodnoga je odabira, a autor napominje da će izbor samoga tonaliteta ovisiti o sadržaju, tj. izražajnosti zadanoga teksta (Slika 7).

2/4
Sva - di - li se mi - ši na pro - lj - tnoj ki - ši:

5
Je - dan mr - tav pa - de, dru - gi bje - žat sta - de,

9
tre - Ći sko - Ći: ho - pa! Na vrh žu - tog sno - pa.

13
Zo - ve cr - nog po - pa, mi - ša da za - ko - pa. - -

19
Ki - hnu pop, pa - de snop, po - pla - ši se

22
mr - tav miš, sad ga vi - še ne vi - diš.

Jedno od mogućih ostvarenja:

Vivo



Sva - di - li se mi - ši na pro - lje - tnoj ki - ši:
5 Je - dan mr - tav pa - de, dru - gi bje - žat sta - de,
9 tre - ċi sko - ċi: ho - pa! Na vrh žu - tog sno - pa.
13 Zo - ve cr - nog po - pa, mi - ša da za - ko - pa. - -
19 Ki - hnu pop, pa - de snop, po - pla - ši se
22 mr - tav miš, sad ga vi - še ne vi - diš.

Slika 7: Primjer igre komponiranja (Lazarin 1992, sv. 2; 145-146)

Ostvarivanje posljednje kategorije stvaralačkih aktivnosti Lazarin navodi samo za učenike drugoga razreda *solfeggia*, a naziva je *igre prepoznavanja*. U toj kategoriji potrebno je odrediti harmonijsku (akordičku) podlogu zadanih melodija. Akordi koji su na raspolaganju učenika su kvintakordi toničke, subdominantne i dominantne funkcije te učenici trebaju označiti neakordičke tonove ako se nalaze u zadanom primjeru. Drugi dio zadatka te kategorije je odrediti intervale od kojih je melodija izgrađena i treba označiti interval (ili više njih) koji se posebno ističu u melodiji (Lazarin, 1992, sv. 2; 131-150), (Slika 8).



Ostvarenje zadatka:

Slika 8: Primjer igre prepoznavanja (Lazarin 1992, sv. 2; 143)

Iako postoji opasnost da djeca ne realiziraju sasvim svjesno te zadatke glazbenoga stvaralaštva jer se radi o djeci nižega školskog uzrasta, a svi navedeni zadaci pisanoga su tipa, primjeri Branka Lazarina ipak su prilika da nastavnik provjeri, učvrsti i produbi znanje učenika s obzirom na zapisivanje glazbe i aktivnost pjevanja, te da učenici povežu ove aktivnosti izravno sa samim korištenjem stečenoga glazbenog znanja u praksi. Postoji problem kod zastupljenosti aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u priručnicima za nastavnike u nastavi *solfeggia* s obzirom da nije dovoljno jasno i detaljno obrazložen način na koji treba provoditi te aktivnosti u sklopu same nastave, a razlog tome može biti neprilagođenost dječjoj dobi s obzirom na težinu zadataka na tome području.

4. EMPIRIJSKI DIO

4.1. Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

U radu se opisuje istraživanje koje je provedeno s ciljem ispitivanja stavova nastavnika teorijskih glazbenih predmeta o stvaralačkim aktivnostima u nastavi *solfeggia*.

Problemi istraživanja su:

1. Ispitati kako nastavnici procjenjuju svoje kompetencije potrebne za provođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi *solfeggia*.
2. Ispitati stavove nastavnika o mogućnostima implementiranja stvaralačkih aktivnosti u nastavu *solfeggia*.
3. Ispitati mišljenja nastavnika o važnosti poticanja i razvijanja i iskazivanja kreativnosti u nastavi *solfeggia*.

Definiranim ciljem i problemima istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Nastavnici nisu dovoljno upoznati s aktivnostima glazbenoga stvaralaštva u nastavi *solfeggia*.

H2: Nastavnici su svjesni važnosti poticanja, razvijanja i iskazivanja kreativnosti u nastavi *solfeggia*.

Sudionici

Istraživanje je provedeno na uzorku od 19 nastavnika teorijskih glazbenih škola (1 muški i 17 ženskih sudionika; 1 nije naveo spol) koji su zaposleni u glazbenim školama na području Osječko-baranjske županije.

Tablica 1. Struktura uzorka (N = 19)

		N	Postotak
Spol	muško	1	5.3 %
	žensko	17	89.4 %
	bez odgovora	1	5.3 %

Dob	do 30 godina	3	15.8 %
	do 45 godina	8	42.1 %
	više od 45 godina	8	42.1 %

4.2. Metodološki pristup

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik koji se sastojao od pitanja koja se odnose na obilježja ispitanika (spol, dob, godine radnoga staža, sudjelovanje u programima stručnoga usavršavanja i procjena kompetencija o provođenju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva).

Drugi dio upitnika obuhvaćao je 10 tvrdnji u kojima su ispitanici zaokruživanjem brojeva od 1 do 5, na ljestvici Likertova tipa označavali stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom. Procjene su označavale: 1 – uopće se ne slažem; 2 – ne, slažem se; 3 – niti se slažem, niti se ne slažem; 4 – slažem se; 5 – u potpunosti se slažem.

Ispitanicima je objašnjena svrha provođenja istraživanja te im je zajamčena anonimnost.

Nakon anketiranja i prikupljanja podataka isti su obrađeni. Prikazani su deskriptivni podaci za ispitane čestice. Varijable su prikazane na temelju aritmetičkih sredina.

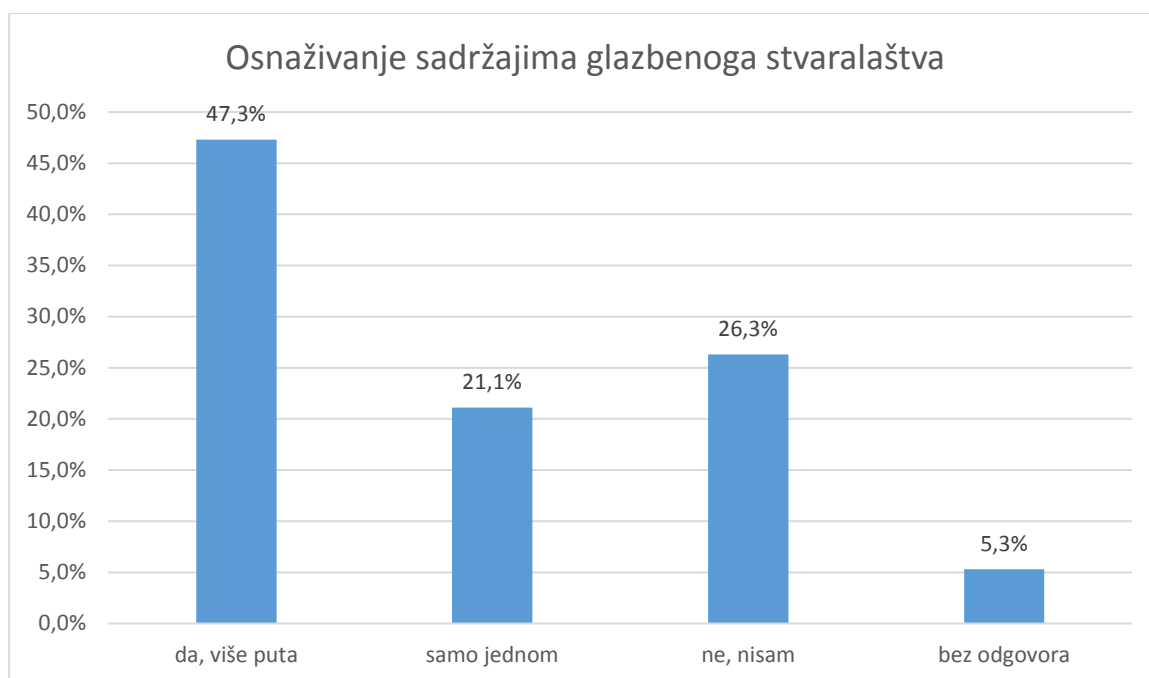
4.3. Rezultati i diskusija

Prvi zadatak bio je ispitati sudionike o njihovim stavovima prema stvaralačkim aktivnostima.

Na pitanje: *Jeste li se do sada u programima stručnog usavršavanja osnaživali sa sadržajima o glazbenom stvaralaštvu?* rezultati ispitanika bili su sljedeći:

Tablica 2. Učestalost stručnoga usavršavanja sa sadržajima o glazbenom stvaralaštvu

	N	Postotak
Da, više puta.	9	47.3 %
Samo jednom.	4	21.1 %
Ne, nisam.	5	26.3 %
bez odgovora	1	5.3 %



Slika 1. Učestalost stručnoga usavršavanja sa sadržajima o glazbenom stvaralaštvu

Gotovo polovina nastavnika glazbenih teorijskih škola navela je da su se više puta stručno usavršavali o sadržajima o glazbenom stvaralaštvu (47.3%), dok četvrtina navodi da se nisu stručno usavršavali u tom području (26.3%).

Sljedeći istraživački problem bio je utvrditi kako nastavnici procjenjuju svoje kompetencije, potrebne za provođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi *solfeggia* (Tablica 3).

Tablica 3. Kompetencije o provođenju aktivnosti glazbenog stvaralaštva

	N	Postotak
nedovoljne	3	15.8 %
osrednje	14	73.7 %
odlične	2	10.5 %

Iz navedenih prikaza možemo vidjeti da najveći broj nastavnika navodi da vlastite kompetencije o provođenju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva procjenjuju osrednjima (73.7%), dok ih manji dio procjenjuje odličnima (10.5%) i nedovoljnima (15.8%).

Treće pitanje upućeno sudionicima istraživanja bilo je ispitati stavove nastavnika prema kompetencijama usmjerenim na realiziranje stvaralačkih aktivnosti u nastavu *solfeggia*.

Tablica 4. Deskriptivni podaci stavova nastavnika o kompetencijama usmjerenim na realiziranje stvaralačkih aktivnosti u nastavu *sofeggia*

	Uopće se ne slažem.		Ne slažem se.		Niti se slažem niti se ne slažem.		Slažem se.		U potpunosti se slažem.	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1.Nastavnici su u svojoj fakultetskoj naobrazbi stekli dovoljno znanja o stvaralačkim aktivnostima u nastavi.	2	10.5	8	42.1	8	42.1	1	5.3	0	0
2.Nastavnicima je potrebna dodatna edukacija za realizaciju kreativnih sadržaja.	0	0	0	0	1	5.3	11	57.9	7	36.8
3.Kroz programe cjeloživotnoga učenja sustavno dobivam informacije o praktičnim pristupima, usmjerenim prema poticanju i razvijanju kreativnosti i stvaralaštva kod učenika.	1	5.3	5	26.3	6	31.6	7	36.8	0	0
4.Nastavnik utječe na poticanje i/ili gušenje kreativnosti i stvaralaštva kod svojih učenika.	1	5.3	0	0	0	0	8	42.1	10	52.6

Pregledom odgovora nastavnika može se zaključiti da nastavnici svoja znanja o stvaralačkim aktivnostima na nastavi koja su stekli tijekom fakultetskoga obrazovanja procjenjuju nedovoljnima ($M=2.42$, $SD=0.769$). Više od polovine nastavnika ne slaže se i uopće ne slaže s tvrdnjom da su stekli dovoljno znanja tijekom studija, dok se samo jedan sudionik slaže s navedenom tvrdnjom. Sadržajno vezano na tu tvrdnju, najveći broj sudionika, njih 94.7%, slaže se i u potpunosti se slaže (odgovori 4 i 5) da je nastavnicima potrebna dodatna edukacija

za realizaciju kreativnih sadržaja. Više od trećine nastavnika (36.8%) navodi da kroz programe cjeloživotnoga obrazovanja dobivaju podatke o praktičnim pristupima usmjerenim poticanju i razvijanju kreativnosti i stvaralaštva kod učenika, dok se malo manje od trećine (26.3%) ne slaže s navedenom tvrdnjom. Bitno je naglasiti da se nastavnici u velikoj mjeri (94.7%) slažu s tvrdnjom da nastavnik utječe na poticanje i/ili gušenje kreativnosti i stvaralaštva kod svojih učenika ($M=4.37$, $SD=0.955$), što pokazuje da postoji potreba za dodatnim educiranjem nastavnika kako bi na kompetentniji način realizirali stvaralačke aktivnosti u nastavi.

Sljedeći problem istraživanja bio je ispitati stavove nastavnika prema mogućnostima implementiranja stvaralačkih aktivnosti u nastavu *solfeggia*.

Tablica 5. Deskriptivni podaci stavova nastavnika o mogućnostima implementiranja stvaralačkih aktivnosti u nastavu *solfeggia*

	Uopće se ne slažem.		Ne slažem se.		Niti se slažem niti se ne slažem.		Slažem se.		U potpunosti se slažem.	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
5.U <i>solfeggiu</i> nastavnik može kroz različite aktivnosti izraziti svoju kreativnost.	0	0	0	0	0	0	7	36.8	11	57.9
6.U <i>solfeggiu</i> nastavnik može u različitim etapama implementirati stvaralačke aktivnosti.	0	0	0	0	3	15.8	6	31.6	10	52.6
7.U nastavnom predmetu <i>solfeggio</i> postoje brojni načini za razvijanje kreativnosti i stvaralaštva kod učenika.	0	0	0	0	2	10.5	9	47.4	8	42.1

Što se tiče stavova o mogućnostima implementiranja stvaralačkih aktivnosti u nastavu *solfeggia*, većina se nastavnika slaže s navedenim tvrdnjama. Gotovo se svi nastavnici slažu i u potpunosti slažu da nastavnik u *solfeggiu* može kroz različite aktivnosti izraziti svoju kreativnost (94.7%), može u različitim etapama implementirati stvaralačke aktivnosti (84.2%) te da postoje brojni načini za razvijanje kreativnosti i stvaralaštva kod učenika (89.5%).

Posljednjim dijelom anketnoga upitnika ispitivala su se mišljenja nastavnika o važnosti poticanja, razvijanja i iskazivanja kreativnosti u nastavi *solfeggia*.

Tablica 6. Deskriptivni podaci stavova nastavnika o važnosti poticanja, razvijanja i iskazivanja kreativnosti u nastavi *solfeggia*

	Uopće se ne slažem.		Ne slažem se.		Niti se slažem niti se ne slažem.		Slažem se.		U potpunosti se slažem.		M	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
8.U nastavi <i>solfeggia</i> važno je implementirati aktivnosti koje razvijaju kreativnost i stvaralaštvo kod učenika.	0	0	0	0	1	5.3	10	52.6	8	42.1	4.37	0.597
9.U nastavi <i>solfeggia</i> učenik može iskazati i razviti originalnost.	0	0	0	0	5	26.3	10	52.6	4	21.1	3.95	0.705
10.U nastavi <i>solfeggia</i> učenik može iskazati svoje kreativne i stvaralačke osobine.	0	0	0	0	5	26.3	10	52.6	4	21.1	3.95	0.705

Što se tiče stavova nastavnika o važnosti poticanja i razvijanja i iskazivanja kreativnosti u nastavi *solfeggia*, većina se njih slaže s navedenim tvrdnjama, pa se tako 94.7% nastavnika slaže i u potpunosti slaže da je u nastavi *solfeggia* važno implementirati aktivnosti koje razvijaju kreativnost i stvaralaštvo kod učenika, 73.7% nastavnika smatra da učenik u nastavi *solfeggia* može iskazati i razviti originalnost te iskazati svoje kreativne i stvaralačke osobine.

5. ZAKLJUČAK

Pojam *stvaralaštvo* često se u literaturi poistovjećuje s pojmom kreativnosti. Iako je pojam *stvaralaštva* pobudio mnoga razmišljanja i teorije, te teorije ne objašnjavaju što je stvaralaštvo, već se uglavnom fokusiraju na osobine koje posjeduje neka kreativna osoba ili se koncentriraju na psihološke uzroke stvaralaštva. Za glazbeno stvaralaštvo brojnih skladatelja zaslužne su njihove osobine, kao i društveni kontekst koji ih okružuje. Postoje dvije teorije glazbenoga stvaralaštva: *metafizička* i *psihološka* i, iako su na prvi pogled različite, one se zapravo nadopunjuju jer obje tvrde da je za stvaralaštvo važan naporan rad i vježba, ali ne isključuju da je za samo stvaralaštvo važna inspiracija, tj. skladateljevo nadahnuće u određenom trenutku.

Provedeno istraživanje pokazuje da su nastavnici svjesni važnosti svoje uloge u razvoju kreativnosti kod učenika. Iako se velik broj nastavnika susreo s edukacijama o glazbenom stvaralaštvu, još uvijek smatraju da nemaju dovoljno znanja o stvaralačkim aktivnostima u nastavi *solfeggia*. Nastavnici, u konačnici, utvrđuju da je u nastavu *solfeggia* važno uvrstiti stvaralačke aktivnosti kroz različite nastavne aktivnosti i u različitim etapama nastave jer se na taj način razvijaju kreativnost kod nastavnika te kreativne i stvaralačke osobine kod učenika.

SAŽETAK

U našoj literaturi susrećemo pojam *stvaralaštva* kao ekvivalent pojmu kreativnosti. U glazbenopsihološkoj literaturi razlikujemo dva pogleda na glazbeno stvaralaštvo: *metafizički* i *psihološki* te iako imaju razliku u shvaćanju samoga glazbenog stvaralaštva, one se nadopunjuju jer obje sadrže zajedničke elemente, a to su nadahnuće skladatelja i naporan rad.

Na razvoj nastave koja se fokusira na dječje glazbeno stvaralaštvo važan je utjecaj imao Orffov *Schulwerk* te je i sâm autor tvrdio da djeca trebaju učiti o glazbi stvaranjem glazbe. U nastavi *solfeggia* glazbeno stvaralaštvo može se i treba provoditi, a ključnu ulogu u provođenju aktivnosti glazbenoga stvaralaštva ima nastavnik. Uključenost tih sadržaja, kao i brojnost i kvaliteta, ovisit će o njegovim kompetencijama na području stvaralaštva te o njegovoj kreativnosti.

Provedeno istraživanje pokazalo je da su nastavnici svjesni svoje važne uloge u razvoju stvaralaštva i kreativnosti kod učenika i potvrdilo je važnost stalnoga rada na kompetencijama vezanim uz provođenje aktivnosti glazbenoga stvaralaštva u nastavi *solfeggia*.

Ključne riječi: *glazbeno stvaralaštvo, teorije, Orffov Schulwerk, nastava, nastavnik.*

ABSTRACT

In our literature we come across the term creation as an equivalent to the term creativity. There are two different views in the music psychological literature regarding the musical creativity: *metaphysical* and *psychological* and although they are different by the way of understanding the musical creativity they are adding on one another because both theories contain common elements, and those are composer's inspiration and hard work.

On the development of education which is focusing on the musical creativity of children the important impact was made by Orff's Schulwerk whose author himself claimed that the children should learn about music through the way of creating music. Musical creativity can and should be a part of ear training classes, but the main role for implementing the activities of musical creativity in ear training classes belongs to the teacher. Inclusion of these contents, as well as their number and quality will depend on teacher's competences in this area and in his own creativity.

The conducted research has shown that the teachers are aware of their important role in the development of creation and creativity of their students and it also confirmed the importance of constant work on teacher's competences regarding the implementation of activities of musical creativity in ear training education.

Key words: *Musical creativity, theories, Orff's Schulwerk, education, teacher.*

LITERATURA

1. Bačlija Sušić, B. (2018.) Dječje glazbeno stvaralaštvo: Stvaralački i autotelički aspekt; *Metodički ogledi*, 25 (2018) 1, 63-83.
2. Barret, M. (2003.) Meme engineers: Children as producers of musical culture; *International Journal of Early Years Education*, 11 (3) str. 195-212.
3. Brophy, T. S. (2001.) Developing Improvisation in General Music Classes, *Music Educators Journal*, 88 (1), 34-43.
4. Čandrić, J. (1988.) *Kreativni učenici i nastavni proces*. Rijeka: Izdavački centar.
5. Focht, I. (1980.) *Savremena estetika muzike*. Beograd: Nolit.
6. Fulgosi, A., Fulgosi-Masnjak, R. (2005.) Psihologija stvaralačkog mišljenja: od introspektive do asocijanizma. *Suvremena psihologija*, 8 (1), 63-92.
7. Ginnochio, J. (2003.) Making Composition Work in Your Music Programe, *Music Educators Journal*, 90 (1), 51-56.
8. Golčić, I. (2003.) *Solfeggio 1, Udžbenik solfeggia za učenike 1. razreda osnovne glazbene škole* Zagreb: HKD Sv. Jeronima.
9. Hartmann, W. i Haselbach, B. (2013.) *Principles of Orff Schulwerk: Rad je prezentiran na skupu Orffovog Schulwerka, Salzburg, Austrija*.
10. Lazarin, B. (1992.) *Solfeggio 2, Udžbenik za učenike 2. razreda osnovne glazbene škole*. Zagreb: Školska knjiga.
11. *Nastavni plan i program predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole (2006.)* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
12. Radica, D. (2003.) Didaktički primjeri i primjeri iz umjetničke literature u nastavi solfeggia osnovnih glazbenih škola, *Tonovi*, 41, 10-27.
13. Rojko, P. (1996.) *Metodika nastave glazbe, Teorijsko-tematski aspekti*, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
14. Rojko, P. (1999.) Solfeggio kao učenje glazbenoga jezika. *Tonovi*, 33, 14-31
15. Svalina, V. (2009.) *Poticanje dječjeg glazbenog stvaralaštva na nastavi solfeggia u prvom i drugom razredu osnovne glazbene škole*, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija Zagreb; Filozofski fakultet. (neobjavljeni magistarski rad).
16. Tomerlin, V. (1969.) *Dječje muzičko stvaralaštvo*. Zagreb: Školska knjiga.

17. Vidulin, S. (2015.) *Glazbeno stvaralaštvo u primarnom obrazovanju: Retrospektiva i perspektiva*, U Glazbena pedagogija sadašnjih i budućih promjena, ur. Vito Balić i Davorka Radica, 15-32 Split: Umjetnička akademija u Splitu.