

Glazbene igre u nastavi solfeggia

Pušić, Jelena

Undergraduate thesis / Završni rad

2018

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:251:817758>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-28**



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 UMJETNOST

STUDIJ GLAZBENE PEDAGOGIJE

JELENA PUŠIĆ

GLAZBENE IGRE U NASTAVI SOLFEGGIA

ZAVRŠNI RAD

Mentor:

doc. dr. sc. Jasna Šulentić Begić

Osijek, 2018.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. NASTAVA SOLFEGGIA.....	2
2.1. METODE INTONACIJE U NASTAVI SOLFEGGIA	2
2.1.1. Metode relativne intonacije.....	4
2.1.1.1. Metoda tonika-do	5
2.1.2. Metode apsolutne intonacije	6
2.1.2.1. Francuska solmizacija	7
2.2. AKTIVNOSTI U NASTAVI SOLFEGGIA	8
2.2.1. Diktat u nastavi Solfeggia	10
2.2.2. Pjevanje glazbenih primjera u nastavi Solfeggia	12
2.3. UDŽBENIK U NASTAVI SOLFEGGIA	13
2.4. POČETNA NASTAVA SOLFEGGIA	14
3. GLAZBENE IGRE	16
3.1. GLAZBENE IGRE U POČETNOJ NASTAVI SOLFEGGIA	19
3.1.1. Brojalice.....	20
3.1.2. Igre s pjevanjem.....	20
3.1.3. Igre s melodijama i tonovima.....	21
3.1.4. Igre s ritmovima.....	22
3.1.5. Igre uz slušanje glazbe – pokret uz glazbu	23
3.1.6. Sviranje na instrumentima Orffovog instrumentarija	24
4. ZAKLJUČAK.....	26
5. SAŽETAK.....	27
6. SUMMARY.....	28
7. LITERATURA	29

1. UVOD

Solfeggio (tal.) u glazbenom smislu podrazumijeva skup vježbi kojima se pjeva određena melodija za usavršavanje sluha, a uključuje osnovnu teoriju glazbe i glazbene diktate. Vježbe solfeggia pjevaju se na određene (solmizacija) ili na neodređene slogove (npr. la, na) te vokale (prije svega *a i e*). Vježbe solfeggia bilježe se od kraja XVI. st., a posebno su se razvile u Italiji u XVIII. st., kada su ih preuzeli Francuzi, a u Francuskoj su na pariškom Konzervatoriju od 1795. postale obvezatni dio glazbene nastave. Prvi udžbenik solfeggia bio je objavljen 1772. u Parizu (*Talijanski solfeggio sa šifriranim basom – Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée*). Francuski solfeggio ostao je do danas prevladavajućim, iako su osobito u XX. st. nastale mnogobrojne uspjele nacionalne metode kao npr. u Njemačkoj (P. Hindemith), Mađarskoj (Z. Kodály), Brazilu (H. Villa-Lobos) i drugdje.¹

Solfeggio kao takav je predmet koji je neizostavni dio svakog glazbenog obrazovanja. Na nastavi solfeggia stječu se intonacijska i ritamska znanja i vještine radi lakšeg razumijevanja glazbene strukture. Glazbena struktura sastoji se od glazbenih elemenata kao što su ritam, melodija, dinamika, harmonija i drugi. Solfeggio zahtijeva dug proces učenja i svladavanja vještina jer kroz solfeggio se učenici glazbeno opismenjavaju. U tom pogledu znanje solfeggia možemo promatrati kao proces učenja glazbenog jezika.²

Tema su ovog rada glazbene igre u nastavi Solfeggia. Cilj rada je ukazati na prednosti uvođenja glazbenih igara u nastavu Solfeggia, posebice početnu nastavu Solfeggia. Naime, glazbene igre poboljšavaju učenikovu motivaciju, znanje učenika ostaje u dugotrajnom pamćenju, radna atmosfera je znatno bolja i učenici kroz igru postižu bolje rezultate nego u klasičnom učenju. Djeca glazbene igre rado izvode i stoga one imaju rekreativan učinak na učenike. Također, glazbene igre utječu na razvoj glazbenih sposobnosti.

Rad se sastoji od poglavlja koja opisuju nastavu Solfeggia, metode intonacije u nastavi Solfeggia, aktivnosti u nastavi Solfeggia, udžbenik u nastavi Solfeggia, glazbene igre te glazbene igre u početnoj nastavi Solfeggia.

¹Hrvatska enciklopedija. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=57053>, 11.7.2018.

²Muzički atelje. Preuzeto s: <http://www.muzickiatelje.hr/solfeggio.php>, 11.7.2018.

2. NASTAVA SOLFEGGIA

„Ako je razumijevanje glazbene strukturiranosti neke kompozicije (melodijske, harmonijske, ritamske, formalne), najsigurniji put pronicanja u njenu umjetničku vrijednost, onda bismo mogli reći da se na nastavi solfeggia u početku postavljaju temelji razumijevanja spomenutih struktura (parametara glazbe), koji se (temelji) u završnom, akademskom stupnju, neminovno objedinjuju u stvarnom, praktičnom smislu. Upravo se ovdje stječe temeljna vještina kojom je i R. Schumann opisao dobroga glazbenika: *Dobar glazbenik je onaj tko razumije glazbu bez partiture i partituru bez glazbe. Uho ne bi trebalo oka, a oko ne bi trebalo uha.*“ (Rojko, 1996: 96). Drugim riječima, 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).

2.1. METODE INTONACIJE U NASTAVI SOLFEGGIA

„Pjevanje prema notnom zapisu – a vista – vrlo je kompleksna vještina, koja se stječe dugotrajnim sustavnim vježbanjem. Problemom njezina stjecanja bavili su se učitelji glazbe od početka vokalne glazbene prakse te je tokom povijesti nastalo nekoliko pristupa, nekoliko metoda koje ponešto različitim putovima treba da dovedu do istoga cilja: lakom i spretnom prima vista pjevanju kojem su, razumije se, pretpostavkom odgovarajući glazbeni pojmovi i predodžbe glazbenih, odnosno, tonskih odnosa. U vezi s tim različitim pristupima rješavanju problema intonacije vodile su se i danas su još aktualne brojne rasprave o prikladnosti ove ili neprikladnosti one metode, pri čemu su ponekad autori ili zagovornici neke određene metode jednostrano negirali sve ono što su zagovarali drugi, zastupajući tako gledište kako jedino njihova metoda jamči uspjeh u radu. S druge strane, često se od nastavnika praktičara, pa i od vodećih metodičara, može čuti mišljenje kako nije važno kojom će metodom neki nastavnik raditi jer se svakom metodom mogu postići dobri rezultati te je svako propisivanje metode neopravdano. Stajalište da nastavnik treba sam izabrati metodu za koju ima najviše afiniteta i kojom misli da će postići najbolji rezultat – s kojim će se, vjerujemo, svatko složiti – ispravno je ipak samo pod uvjetom da zna kakav mu je izbor na raspolaganju. Osnovni je dakle uvjet da nastavnik *pozna*je različite metode, njihove prednosti i nedostatke i da na temelju poznavanja obavi samostalan, meritoran izbor“ (Rojko, 1982: 5).

Tijekom povijesti nastale su brojne metode počevši od Guida Arentinskog i nastanka solmizacije do razvitaka solmizacije nakon Guida, a one su: brojčane metode u Njemačkoj i Francuskoj, metoda tonik-solfa, metoda tonika-do, metoda tonskih riječi C. Eitza, *Jale* Richarda Münnicha, Kodályjeva metoda, metode apsolutne intonacije, tzv. funkcionalna metoda, funkcionalna metoda M. Vasiljevića. Rojko (1982: 86) navedene metode svrstao u dvije kategorije, kategoriju relativnih i kategoriju apsolutnih metoda intonacije, jer smatra da nema koristi od toga da se pri klasifikaciji metoda koriste neke druge podjele, „jer se metode bitno razlikuju samo u jednom aspektu a to je: relativno ili stupanjsko u jednom, odnosno, apsolutno tretiranje tonova ljestvice/tonaliteta u drugom slučaju. Sve metode mogu se svrstati u dvije kategorije“ (Tablica 1.).

Tablica 1. *Pregled metoda intonacije* (Rojko 1982: 86)

METODE RELATIVNE INTONACIJE	METODE APSOLUTNE INTONACIJE
Brojčane metode	Apsolutna solmizacija
Metoda tonik-solfa	Abecediranje
Metoda tonika-do	Tonwort C. Eitza
<i>Jale</i>	
Kodályjeva metoda	
Tzv. funkcionalna metoda E. Bašić	

Rojko (2004) smatra da se metode intonacije međusobno razlikuju po tome tretiramo li tonove kao stupnjeve (relativne metode) ili ih tretiramo kao entitete s apsolutnim imenima (apsolutne metode). U našoj nastavnoj praksi susrest ćemo *tonika-do* metodu koja se kao cjelovita metoda uglavnom više ne upotrebljava, do apsolutne intonacije – uporabe abecednih imena koju susrećemo u nastavnoj praksi općeobrazovne pa i glazbene škole koja se pojavljuje u dva oblika: kao pjevanje abecedom ili „francuskom“, tj. „romanskom“, tj. apsolutnom solmizacijom. Stoga ćemo u daljnjem tekstu opisati relativne i apsolutne metode, odnosno metodu *tonika-do* i *francusku solmizaciju*.

2.1.1. Metode relativne intonacije

Kod „metoda relativne intonacije riječ je o tome da učenici najprije svladaju i usvoje intervalske i druge odnose među stupnjevima jednog općeg tonaliteta. Mora se usvojiti durski tonalitet kao pojam, ne kao C-dur, ne kao D-dur, nego jednostavno kao dur. Ako bismo tom tonalitetu htjeli dati neko ime onda se on može zvati *do-tonalitet*. U usvajanju tog durskog tonskog prostora učenicima će pomoći relativno imenovanje tonova, tj. imenovanje koje služi označavanju stupnjeva, a ne tonova u apsolutnom smislu. Jer, slogovi *do-mi*, *ja-mi*, ili *do-nja* i sl., nisu imena tonova već imena stupnjeva, što znači da se mogu koristiti relativno kao reprezentanti pripadnih stupnjeva u bilo kojem konkretnom tonalitetu. Odnos *do-mi* nije samo interval velike terce, već je to interval velike terce na prvom stupnju dura. Zbog toga će se, na primjer, interval *fa-la*, iako velika terca, razlikovati od *do-mi* upravo po tome što su to intervali na različitim stupnjevima, a različiti stupnjevi imaju, kao što znamo, različite funkcije, pa će i intervali izgrađeni na njima također imati različite funkcije“ (Rojko, 1982: 87).

Velika prednost relativnog imenovanja tonovaje što se svi odnosi u duru mogu prenijeti na svaki durski tonalitet, jer *do-mi* postaje pojam velike terce na prvom stupnju koji postaje opći pojam (Rojko, 1982). Stoga su relativne metode lakše jer su one „jezik“ s manjim brojem sinonima. U apsolutnoj metodi intonacije za čistu kvartu na primjer imamo dvadesetak sinonima, u relativnoj metodi ih ima samo šest. Sinonimi kvarte bit će samo: *do-fa*, *re-so*, *mi-la*, *so-do*, *la-re*, *mi-ti*, a sinonimi durskog trozvuka samo: *do-mi-so*, *fa-la-do* i *so-ti-re*. Relativne metode su lakše jer velik broj sinonima svode na manji broj i počivaju na činjenici relativnog sluha. No, upravo zbog toga svaka muzikalna osoba će pomoću relativnog sluha moći jednoznačno asocirati pojam durske ljestvice uz ime: *doremifasolatisdo* (Rojko, 2012). „Jednoznačno asocirati pojam jedne durske ljestvice uz *cedeeefgeahace*, druge, isto tako durske uz *deefisgeahacisde*, treće uz *becedeefgeabe*, itd., može samo onaj tko ima apsolutan sluh. Isto tako, jednoznačno asocirati pojam kvarte uz: *dofa*, *reso*, *mila*, *sodo*, *lare*, *timi*, može svatko, a uz svaki sinonim u apsolutnom značenju, opet samo onaj tko ima apsolutan sluh. Nepotrebno je reći da to vrijedi za sve glazbene pojmove. To ne znači da osoba koja uči solfeggio po apsolutnoj metodi, kada čuje, recimo, trozvuk *es-g-be*, neće znati da je to durski trozvuk. Ona će to znati, ali neće znati da je to baš *es-g-be*, što znači da će u situaciji slušanja, problem svesti na C-dur, pa ovaj trozvuk „shvatiti“ kao *c-e-g*, ili, pak – ali to je rijedak slučaj – trozvuk jednostavno shvatiti kao trozvuk, dakle kao pojam bez konkretnog imena, dok će pri čitanju/pjevanju pojam povezivati s konkretnim imenom. Pojednostavljeno: slušati će

relativno, relativizirajući za tu svrhu C-dur, premda neće tako i imenovati tonove, a čitat će apsolutno“ (Rojko, 2012: 79-80).

Relativnost je stoga, nužnost glazbe i glazbenog jezika smatra Rojko (2012) kako ne bi morali pamtit svaku veliku tercu: *c-e, d-fis, e-gis, f-a, g-h* itd., čovjekov mozak stvara pojam velike terce. Stoga su relativne metode lakše i psihološki i pedagoški, jer se baziraju na prirodnom stanju stvari.

2.1.1.1. Metoda tonika-do

Metoda *tonika-dopolazi* od toga da su odnosi među stupnjevima jednaki u svim pojedinim durskim, odnosno, molskim ljestvicama (tonalitetima), pa je zbog toga potrebno da se prvosvlada opći durski i molski tonalitet, nakon čega će pjevanje u konkretno zadanom tonalitetu biti samo stvar tehnike, a ne intonacijski problem. Svladavanje molskog tonaliteta znatno olakšava činjenica da se on tretira kao paralela duru, kao što je to i kod metode *tonik-solfa*. Metoda *tonika-do* razlikuje se od metode *tonik-solfa* samo po tome što metoda *tonika-do* predviđa prijelaz na normalno notno pismo. Kako je metoda relativna i budući da se mol tretira kao paralela duru, znači da će *do* uvijek biti tonika u durskom tonalitetu, odnosno prvi stupanj durske ljestvice, a *la* će biti tonika mola, odnosno prvi stupanj molske ljestvice. Zbog toga je naziv *tonika-do* nelogičan te bi se ta metoda zapravo morala nazivati *tonika-do-la* (Rojko, 1982).

Rad po metodi *tonika-do* odvija se prema sljedećim fazama (Rojko, 1982):

1. Svladavanje jednog općeg durskog tonaliteta – odvija se bez notnog crtovlja. Upotrebljava se slovčana notacija, slogovni ili/i slovčani modulator i (uglavnom) usmeni diktat. Note se rabe samo kao znakovi za ritam jer rad na intonaciji i rad na ritmu teku paralelno. Tonski se prostor osvaja postupno tonovima toničke kvinte *do-so* ili terce *so-mi*, a na sljedećim će se satovima pridruživati pojedinačno najprije (preostali) tonovi toničkog, zatim tonovi dominantnog i na kraju tonovi subdominantnog trozvuka
2. Relativna notacija–rad na uvođenju stupnjeva ljestvice/tonaliteta, odvijao se paralelno s radom na ritmu, te su učenici istovremeno upoznali i osnovna trajanja nota
3. Apsolutna notacija
4. Alteracije
5. Modulacije
6. Molski tonaliteti/ljestvice.

Koliko će se nastavnik posvetiti određenoj fazi najčešće ovisi o ukupno raspoloživom vremenu. Također, redoslijed se ne mora strogo poštovati (Rojko, 1982).

„Metoda se koristi fonomimikom, modulatorima, slovčanom notacijom, do-ključem, ritamskim tablicama, relativnom i „normalnom“ notacijom, itd. Alteracije se rješavaju slično kao u metodi tonik-solfa; uzlazno: *do, di, re, ri, mi, fa, fi, so, si, la, li, ti, do*; i silazno: *do, ti, tu, la, lu, so, su, fa, mi, mu, re, ru, do*. I kod modulacija postupak je analogan onome iz brojčanih metoda i iz tonik-solfa: ton na kojem se odvija prijelaz, mijenja i svoje solmizacijsko ime, pošto je promijenio funkciju“ (Rojko, 1982: 18).

2.1.2. Metode apsolutne intonacije

U apsolutnoj intonaciji polazi od pojedinačnog prema općem: od velikih terca doći će se do pojma velika terca, od pojedinih durskih ljestvica stvorit će se pojam durske ljestvice, itd. za razliku od relativne metode gdje se polazi od općeg prema pojedinačnom, odnosno od pojma dura prema konkretnom durskom tonalitetu, od intervala velike terce prema konkretnoj velikoj terci, od pojma durski trozvuk prema konkretnom durskom trozvuku itd. (Rojko, 2012).

„U prvom redu, metode apsolutne intonacije izbjegavaju stupanjsko shvaćanje tonova i intervala. Posljedica toga jest da velika terca *c-e* nije reprezentant neke druge velike terce, a pogotovo nije reprezentant svih velikih terca na prvom stupnju kao što je to bio slučaj kod terce *do-mi*. Terca *c-e* je jednostavno terca *c-e*, i to jednako na prvom stupnju C-dura, na trećem a-mola, petom F-dura, četvrtom G-dura, šestom e-mola i sedmom prirodnog d-mola – da ostanemo samo u okviru diatonike – ili, drugim riječima, ta velika terca oslobođena je svake funkcionalnosti, ili, bolje, njezina je funkcionalnost mnogoznačna, tj. promjenjiva, zavisna od konteksta u kojem se pojavila. Drugo, apsolutne metode ne vode stvaranju čvrstih asocijativnih veza između slogova (solmizacijskih ili abecednih) i stupnjeva, već se ime tona povezuje izravno uz konkretan ton u apsolutnom smislu. Zbog toga je potrebno vježbati svaku novu ljestvicu, svaki novi interval, što znači da, naprimjer, svladana velika terca *c-e* nije automatska pretpostavka da će se ispravno intonirati *d-fis*, dok se i taj *d-fis* ne uvježba“ (Rojko, 1982: 89).

Treba napomenuti da u apsolutnoj metodi stupanj usvojenosti pojmova intervala koji su lišeni imena, odnosno intervali kao čisti razmaci, dolazi relativno kasno, nakon dugotrajnog i intenzivnog vježbanja. Stoga smatra Rojko (1982) ako se ne radi dobro ili se

radi nedovoljno, učenici se pri identifikaciji dohvaćaju na različite načine, pa tako pojedine intervale ili akorde asociraju s karakterističnim glazbenim situacijama i takav mehanizam nas jako podsjeća na onaj iz relativne metode. Tako, na primjer, rastavljeni durski kvintakord vežu uz valcer *Na lijepom plavom Dunavu*, čistu kvartu asociraju na početak *Male noćne muzike*, veliku sekstu uz napitnicu iz *Traviate*, i sl. „Stvarno, konkretno imenovanje glazbenih pojmova olakšava njihovo učenje i zapamćivanje“ (Rojko, 2012: 75). Naime, u apsolutnom se intoniranju „ne uspostavljaju asocijacije između imena tona i stupnja, asocijacije koje čine relativne metode neusporedivo lakšim, ali, ujedno, asocijacije koje, zato što su prečvrste, čine velike smetnje kad se slušatelj/pjevač suoči s atonalnom glazbom. Umjesto asocijacije: ime – stupanj, kod apsolutnih metoda nastoji se stvoriti asocijacija: ime – ton. Težnja je pritom da se *c* shvati kao *c*, *d* kao *d*, itd. Te asocijacije nikad ne uspijevaju potpuno, jer kad bi se to dogodilo, govorili bismo o apsolutnom sluhu, a kao što smo vidjeli, apsolutni sluh ne može se steći“ (Rojko, 1982: 90). „Što se takve asocijacije ipak ne uspostavljaju, razlog je u tome što većina ljudi nema apsolutni sluh, tj. nema sposobnosti da tonove jednoznačno prepoznaje“ (Rojko, 1982: 90-91).

2.1.2.1. Francuska solmizacija

Francuska ili *francusko-talijanska* ili *romanska solmizacija* je apsolutna solmizacija. Njezini slogovi: *do(ut)*, *re*, *mi*, *fa*, *sol*, *la*, *si* pokrivaju samo osnovne tonove C-dura. „Uz pomoć te solmizacije na početku se usvaja tonski prostor C-dura, što znači da su solmizacijski slogovi *imena pojmova* u okviru C-durskog tonaliteta/ljestvice. Slogovi: *do-mi-sol*, *fa-la-do* i *sol-si-re* sinonimi su pojma durskog kvintakord a, slogovi: *re-fa-la*, *mi-sol-si*, *la-do-mi* sinonimi su molskog kvintakorda, slogovi: *do-fa*, *re-sol*, *mi-la*, *sol-re*, *la-re*, *si-mi* sinonimi su za čistu kvartu, itd.“ (Rojko, 1982: 79). Pri pjevanju *f*, *fis* i *fes* izgovaraju se kao *fa*, ali se *misle* kao *fa*, *fa dièse (fis)* i *fa bémole (fes)*. Pri obradi daljnjih tonaliteta/ljestvica, C-durska, tj. do-durska imena pojmova počinju postepeno gubiti karakter sinonima i dobivati karakteristike homonima. Isto ime počinje označavati različite pojmove, tj. jednako je izgovoreno, ali drukčije shvaćeno/intonirano. U francuskoj solmizaciji, tj. ovoj metodi apsolutne intonacije nema jednoznačnih imena za glazbene pojmove, nema sinonima, osim na početku učenja, tj. sva su imena pojmova – homonimi. *Do-mi-sol* je ime (homonim) za *c-e-g*, *ce-es-g*, *c-es-ges*, *c-e-gis*, *cis-eis-gis*, *cis-e-gis*, *cis-e-g*, *cis-eis-gis* ...To znači da ta imena ne mogu jednoznačno zastupati, simbolizirati niti jednu od

četiri pojma, a oni su durskom, molskom, povećanom i smanjenom kvintakordu koji se sinonimno pojavljuju na tri visine: na *c*, *cis* i *ces* (Rojko, 1982).

Francuska solmizacija, „za koju se uglavnom misli da je metoda apsolutne intonacije, jer na to upućuje sustav imena, ustvari nije metoda apsolutne intonacije nego je kombinacija relativne i apsolutne metode, čega većina njenih zagovornika vjerojatno nije ni svjesna. Zbog dosta dugog početnog bavljenja tonskim prostorom C-dura (točnije: Do-dura), što je karakteristika svih apsolutnih metoda intonacije, ovdje se događa da se Do-dur relativizira i da slogovi *do*, *re*, *mi*, *fa*, *sol*, *la*, *si* postanu zastupnicima durskog tonaliteta i svih intonacijskih odnosa u njegovu okviru potpuno isto onako kako se to događa u metodi relativne intonacije. Razvijaju se zapravo dva sustava: relativan za slušanje a apsolutan za čitanje/pjevanje, ili, sasvim pojednostavljeno: „francuski” solfedist, kad sluša, sluša u Do-duru, dakle, *relativno*, a kad pjeva, čini to u danom tonalitetu, dakle, *apsolutno*. Ako se učeniku koji je učio solfeggio na taj način, odsvira, recimo kvintakord *d-fis-a*, on će ispravno reći da je to dur kvintakord. Na pitanje: *kako zna?*, odgovorit će da to zna po tome što je u sebi otpjevao *do-mi-sol*. Kao što znamo, kvintakord *d-fis-a* nije u romanskoj solmizaciji *do-mi-sol* nego je *re-fa-la* i naš će ga ispitanik tako i otpjevati ako ga vidi napisana! Ali, čuti, čuti ga može samo kao *do-mi-sol*! Ono što „francusku metodu” čini efikasnom jest, prvo, vrlo stabilan (doduše, na C-duru, tj. na Do-majeuru zasnovan) sustav relativnih imena s jednoznačno određenim imenima za glazbene pojmove i drugo, intenzivan i dosljedan rad na dokidanju pojmovne jednoznačnosti, postupak dokidanja sinonima i uvođenja homonima, u kome se (postupku) glazbeni pojmovi formiraju(i) kao apstraktne misaone jedinice oslobođene znaka, na nivou čistog značenja“ (Rojko, 1982: 80-81).

2.2. AKTIVNOSTI U NASTAVI SOLFEGGIA

„Proces stjecanja glazbene pismenosti, tj. proces stjecanja onoga što kolokvijalno zovemo „znanjem solfeggia,” može se promatrati kao proces učenja glazbenoga jezika. Suprotno nebrojenim muzikologijskim, psihologijskim, filozofijskim, sociologijskim, estetičkim i inim tekstovima u kojima se – bilo na razini puke metafore, bilo na osnovi kakva ozbiljnijeg argumenta, tvrdi da glazba jest jezik – ovdje polazimo od tvrdnje da ona to nije, ali da funkcionira kao jezik, ili, bolje: da glazba zapravo ima svoj osobit jezik. Glazbu promatramo kao osobit vid (zvučne) objektivne stvarnosti, koja je, poput, „obične,” vidljive,

objektivne stvarnosti, u čovjekovu intelektu predstavljena, simbolizirana glazbi svojstvenim jezikom, slično kao što je objektivna stvarnost u čovjekovu intelektu također simbolizirana diskurzivnim jezikom. U vidljivoj stvarnosti postoji cvijet (bez ikakve veze s jezikom) koji je u intelektu predstavljen pojmom cvijeta (koji također nema ništa s jezikom) a zatim simboliziran jezičnim znakom – imenom: cvijet. Analogno, u glazbi postoji čujni durski trozvuk (i druge slične strukture, dakako), predstavljen u intelektu (glazbeno obrazovane osobe) pojmom (zvučnim, ne verbalnim!) durskog trozvuka, a zatim simboliziran znakom-imenom: e-e-g, ili do-mi-so... Usporedba glazbe s jezikom s pedagoškog je gledišta vrlo plodonosna utoliko što nam otkriva način na koji se glazba uči. Ako, naime, glazba funkcionira kao jezik, onda se, logično, i uči kao jezik. Prihvaćajući takvu plauzibilnu hipotezu mi smo – zahvaljujući uvidima do kojih su u proučavanju procesa učenja jezika došli psiholozi, lingvisti i psiholingvisti – u stanju razumjeti mehanizme učenja glazbenog jezika i prema tim mehanizmima odabrati optimalne strategije podučavanja“ Rojko (2012: 51-52).

Na nastavi Solfeggia stječemo intonacijska i ritamska znanja, umijeća i vještina koja učeniku omogućuju da razumije glazbenu strukturu, ističe Rojko (2012). Razumjeti glazbenu strukturu znači biti u stanju zapisati notama auditivno prezentiranu ili samostalno stvorenu glazbu i „čuti u sebi“, odnosno ono što je misaono pretvoriti u zvučanje notama zapisanu glazbu. No, da bismo razumjeli glazbenu riječ, npr. interval čiste kvarte, mi moramo u svijesti imati pohranjen zvučni, akustički pojam čiste kvarte i tada ćemo ju prepoznati ako je čujemo. Svrha je kod učeniku stvoriti znanje glazbene strukture, tj. kada odsviramo čistu kvartu učenik odmah zna da je to čista kvarta. Umjesto da imitira proces učenja jezika, nastava Solfeggia imitira proces učenja čitanja i pisanja. Umjesto posvećivanje slušanju i slušnom usvajanju glazbenih pojmova, učenicima se prezentira notni tekst koji mora pjevati. Pjevanje po notama bez uspostavljanja glazbenih pojmova, nužno dovodi do pokušaja i pogreške. No, znanje se ostvaruje različitim tehnikama glazbenog diktata.

„Iz cilja i zadataka solfeggia proizlaze i dva najprisutnija, odnosno najkarakterističnija načina rada u nastavi ovoga predmeta, a to su pjevanje melodijsko-ritamskih primjera i glazbeni diktati. Ove dvije aktivnosti, s obzirom na mentalne, a i fizičke procese potrebne za njihovo ostvarivanje, stoje u reverzibilnom odnosu, a temelje se na istoj pretpostavci, tj. usvojenim intonacijskim i ritamskim pojmovima. Budući da se na solfeggia usvajaju vrlo kompleksna znanja, ali prije svega vještine, vježbanje je najznačajniji i najzastupljeniji dio sata. Pjevanjem melodijsko-ritamskih primjera (koje najviše imaju smisla ako se pjevaju „s lista“) i pisanjem (ili usmenim provjeravanjem) glazbenih diktata, vježbaju se usvojena znanja i vještine, koja zahtijevaju kontinuiran i sustavan rad tijekom mnogih godina učenja solfeggia.

Praktična realizacija ovih načina vježbanja postavlja pred nastavnika problem pronalaženja i izbora kvalitetnih glazbenih primjera koji mogu biti didaktički, tj. ciljano napisani za svladavanje i vježbanje intonacijskih i ritamskih pojmova na pojedinim stupnjevima učenja, ili primjeri iz umjetničke literature, tj. kratki odlomci ili teme iz kompozicija uglednih skladatelja iz glazbene povijesti, te različite narodne i dječje pjesme“ (Radica, 2003: 11-12). To znači da za stjecanje i uvježbavanje intonacijskih i ritamskih znanja i umijeća u nastavi Solfeggia služe aktivnosti slušanja i aktivnosti pjevanja koje se realiziraju pomoću:

1. diktata
2. pjevanja glazbenih primjera.

Bilo da se radi o vlastitom pjevanju, tj. pisanju diktata u nastavi Solfeggia koriste se glazbeni didaktički primjeri i primjeri iz literature. Kod didaktičkih primjera (vježbe za usmeni diktat, rad na modulatoru, uvođenje novoga intonacijskog i/ili ritamskog problema) cilj je stjecanje vještine, a kod primjera iz literature (prima vista pjevanje i pisani diktati) cilj je stjecanje vještine, ali i upoznavanje glazbe. Stoga bi didaktičke zadatke trebalo što više zamijeniti upotrebom primjera iz literature, a pogotovo u višim razredima, jer na takav način upoznaje prava glazba (Rojko, 2012).

2.2.1. Diktat u nastavi Solfeggia

Glazbeni diktat toliko je važan u nastavi Solfeggia da bi on morao biti središnja nastavna aktivnost (Rojko, 2012). Ne samo da ne bi smjelo biti nastavnoga sata bez diktata, nego, ne bi smjelo biti nastavnoga sata na kome diktat ne bi zauzimao barem pola nastavnog vremena. Nemoguće je usvojiti glazbeni jezik učenjem intervala, što dalje znači da je i sam pojam intervalskih metoda besmislica. Pokušaj učenja intonacije učenjem intervala bio bi jednak učenju stranog jezika učenjem riječi iz rječnika. No, to ne znači da ne treba vježbati intervale. Uz intervale treba vježbati i ostale glazbene pojmove. Nadalje, intervale, kvintakorde, sekstakorde, ljestvice i sve ostale sastavnice glazbeno-jezične strukture moraju se imenovati konkretnim imenima – apsolutnim ili relativnim.

„Među učiteljima glazbe i među učenicima vlada uvjerenje da je glazbeni diktat nešto izrazito teško. Takvo uvjerenje učitelja proizlazi iz nepoznavanja prave prirode umijeća koje se stječe na nastavi solfeggia i pogrešnog pristupa toj tehnici rada. Diktat nije ništa teži od svega ostaloga što se događa na solfeggiu, a njegova je uloga u stjecanju intonacijskih i

ritamskih umijeća mnogo veća od uloge pjevanja. Može se, štoviše, tvrditi da najveći dio neuspjeha nastave solfeggia leži upravo u tome što je u njoj premalo diktata. Ne bi smjelo biti nijednog sata solfeggia na kome barem pola nastavnog vremena ne bi zauzimao diktat“ (Rojko, 1982: 33).

Psihičke (intelektualne) operacije koje se primjenjuje pri *pjevanju s lista (a vista)* su iste kao pri glazbenom diktatu iako diktatu prethodi zvuk, a pjevanju prethodi notna slika. U formiranju glazbenih pojmova primaran je glazbeni diktat jer transfer s aktivnosti svjesnog slušanja (diktata) na aktivnost pjevanja po notama (čitanja) je veći nego transfer s pjevanja na svjesno slušanje. Slušni pojmovi i predodžbe koje stječemo diktatom pretpostavka su pjevanja po notama (Rojko, 1982).

S obzirom na vrstu, diktati se mogu podijeliti na s obzirom na sadržaj i oblik. S obzirom na sadržaj dijele se na ritamske, melodijske, melodijsko-ritamske, jednoglasne i višeglasne, odnosno na oblik mogu biti usmeni i pismeni.

Prema Rojku (2004) usmeni diktati se najčešće koriste u početku, a pisani se uvode nešto kasnije. Prije svakog diktata potrebno je dati jasnu intonaciju: I-IV-V-I, a učenici sami pronalaze toniku. Obavezno je odrediti početni ton, a diktirana fraza mora biti glazbeno logična. Prije dekodiranja učenici obvezno pjevaju frazu neutralnim slogom, a rad se odvija uz lagano kucanje cijelog razreda, u zadanoj mjeri. Diktat je završen kad je učenik razumio i dekodirao glazbeni tekst.

„S uvođenjem pisanoga diktata ne treba žuriti! U početku rada na intonaciji i ritmu rade se isključivo usmeni diktati, zatim se postepeno prelazi na usmeni diktat sa zapisivanjem. S pisanim bi diktatom trebalo započeti tek onda kada se učenici već relativno sigurno kreću u tonskom prostoru prvoga tonaliteta: relativnoga u relativnoj, odnosno, C-dura u apsolutnoj intonaciji“ (Rojko, 2004: 145).

Diktat se ne smije pretvoriti u nešto što je učenicima teško, smatra Rojko (2004). Umjesto sredstva ispitivanja, diktat treba postati radost otkrivanja jer vrlo često učenici imaju strah od diktata. Radost će učenici doživjeti ako uspiju, stoga im to treba omogućiti. Diktat ne smije nikada biti pretežak, odnosno treba biti uvijek nešto lakši od onoga što učenici inače mogu ritamski i intonacijski učiniti. Učenici pišu istovremeno u svoje kajdanke, a povratna informacija se mora dati nakon svake fraze. Što je moguće ranije uvodi se dvoglasni, troglasni i četveroglasni diktat tako da jedan glas bude pokretan, a ostali glasovi u dužim trajanjima.

U svakom diktatu (Rojko, 1982), bez obzira na njegovu vrstu i oblik, možemo razlikovati četiri faze:

1. priprema i zadavanje

2. diktiranje, zapamćivanje i glazbeno-misaono pretvaranje u zadani sustav glazbenih znakova
3. povratna informacija - objava rezultata glazbeno-misaone djelatnosti iz 2. točke
4. kontrola.

2.2.2. *Pjevanje glazbenih primjera u nastavi Solfeggia*

„Pjevanju glazbenoga primjera možemo pristupiti tek onda kad smo mu dorasli, a to u nastavi zapravo znači da primjere treba birati prema razini znanja i umijeća učenika – prema principu primjerenosti i akceleracije. Pjevanje preteškoga primjera temelji se nužno na pokušaju i pogrešci a sam se primjer pri tom od SREDSTVA, pretvara u CILJ: umjesto da na njemu iskušavamo, provjeravamo svoje umijeće, mi smo prisiljeni učiti ga – premda najčešće nije vrijedan toga truda“ (Rojko, 2004: 166).

Mogu se pjevati didaktički glazbeni primjeri ili primjeri iz glazbene literature. Rojko (2004) ističe da se kod prvih radi o ciljano komponiranim vježbama koje imaju funkciju poput etida u nastavi instrumenta, ovi drugi su citati, odnosno dijelovi, ulomci, melodije iz glazbenih djela. U primjere iz glazbene literature spadaju i pjesme (narodne i druge). Didaktički glazbeni primjer služi tome da se uvježba neka intonativna i/ili ritamska pojava koji nema glazbenu vrijednost već formalno-funkcionalni zadatak nastavi, te je njegovo učenje napamet gubitak vremena. Dok je primjer iz glazbene literature sam po sebi vrijedan da ga se nauči i pamti. On ima i formalno-funkcionalni zadatak kojeg ispunjava jednako uspješno kao i didaktički glazbeni primjer. Učenici će biti motiviraniji za pjevanje prave glazbe nego pjevanja vježbi, te će im se razvijati glazbeni ukus. Stoga, u nastavi trebamo dati prednost primjerima iz glazbene literature.

Bilo da se radi o didaktičkim ili primjerima iz literature treba imati u vidu sljedeće faze:

1. priprema
2. pjevanje a vista
3. analiza
4. rad na lijepom pjevanju – primjeri iz literature
5. podaci o primjeru (skladbi)
6. odslušati original skladbe.

2.3. UDŽBENIK U NASTAVI SOLFEGGIA

Ono što je neizostavno za nastavu Solfeggia su i tzv. udžbenici koje su svi koristili kao bitan dio nastave Solfeggia. Radica (2004) se pita jesu li to udžbenici.

Prema Malić (1986: 116) udžbenik je „funkcionalna knjiga u kojoj su znanstveni i stručni sadržaji posredovani korisniku posebno priređenim instrumentarijem, zavisno od ciljeva odgoja i obrazovanja, psihofizičke zrelosti osoba kojima je namijenjen te posebnih ciljeva i zadataka nastavnog plana i programa“. Poljak (1980 prema Radica, 2003: 34) ističe da je udžbenik prvenstveno namijenjen učenicima za samostalno korištenje, tj. ima zadatak: „uvodenje učenika u nove nastavne sadržaje, obrada novih nastavnih sadržaja radi stjecanja znanja, vježbanje aktivnosti radi stjecanja sposobnosti, ponavljanje sadržaja radi trajnosti usvojenog znanje i provjeravanje rezultata.“ Poljak navodi i četiri bitna obilježja udžbenika:

- „udžbenik je *osnovna školska knjiga*, za razliku od ostalih knjiga kao dopunske i pomoćne literature u toku školovanja
- udžbenik je *pisan na osnovi propisanog nastavnog plana i programa*, što ostala stručna, znanstvena i umjetnička literatura nije;
- udžbenik učenici *gotovo svakodnevno upotrebljavaju* u svom školovanju radi obrazovanja odnosno samoobrazovanja, dok ostalu literaturu proučavaju povremeno i privremeno;
- po svojoj osnovnoj namjeni udžbenik treba da bude *didaktički oblikovan* radi racionalnijeg, optimalnijeg, ekonomičnijeg i učinkovitijeg obrazovanja, što ostala literatura nije i ne mora biti“ (Poljak, 1980: 29 prema Rojko, 1996: 121).

„U glazbenoj nastavi ima područja za koja jednostavno nije moguće izraditi udžbenik ili, još izravnije, područja na kojima je udžbenik sasvim suvišan, ...“ (Rojko, 1996: 121). „Ciljevi i zadaci solfeggia su uspostavljanje kompleksnih vještina, a pošto učenici nemaju mogućnost provjere rezultata, odnosno ne mogu provjeriti točnost otpjevanog primjera, ravnomjernog taktiranja ritamskih slogova i sl., učenici, osobito u početnoj fazi učenja, ne mogu sa sigurnošću znati je li njegova izvedba bila korektna u intonacijskom i ritamskom pogledu, što dovodi u pitanje kvalitetu i smisao vježbanja i učenja.“ Zbog toga Radica (2004: 143) smatra da je primjereniji termin priručnik za nastavu Solfeggia, a ne udžbenik.

Za solfeggio „nije moguće napisati udžbenik Kad povremeno čujemo primjedbe nekih glazbenih pedagoga kako je problem nastave solfeggia u tome što nema udžbenika, onda se iz takve izjave može zaključiti samo to da onaj tko je daje, ne razumije bit vještine koja se stječe na nastavi solfeggia. Problem nastave solfeggia je problem vođenja procesa

stjecanja vještine, a taj se problem ne može riješiti udžbenikom. Problem nastave solfeggia nije u udžbenicima – kod nas, osim svega, postoji nekoliko „udžbenika“ – nego u razumijevanju procesa stjecanja vještine o kojoj je tu riječ, i to ne samo u razumijevanju samog učitelja solfeggia, nego i onih koji sastavljaju nastavne programe. Taj aspekt problema ne može zamijeniti nikakav udžbenik“ (Rojko, 1986: 122).

2.4. POČETNA NASTAVA SOLFEGGIA

Nastava Solfeggia, pa i početna nastava Solfeggia, organizira se najčešće u glazbenim školama. Naime, od „ostalih grana umjetnosti glazba se razlikuje, između ostalog, i po tome što ima svoj odgojno-obrazovni sustav koji je po svom trajanju i tradicionalnoj podjeli na stupnjeve – predškolski, osnovni, srednji i visoki – sastavni dio hrvatskoga školskog sustava“ (MZOS, 2006: 7026). „Upis u glazbenu školu obavlja se na temelju položena prijamnog ispita“ (isto). Obrazovanje u glazbenoj školi može započeti već s četiri godine, jer djeca mogu pohađati program predškolskog glazbenog obrazovanja koji traje dvije godine (MZOS, 2006). Programi predškolskoga glazbenog obrazovanja pretpostavljaju nastavak profesionalnog školovanja djeteta, ali otvaraju i dodatnu mogućnost senzibilizacije djeteta prema glazbenoj umjetnosti u širem smislu, ... (Mičija Palić i Vasilj, 2015).

U Hrvatskoj, osim u okviru glazbenih škola gdje se organizira početni Solfeggio ili tzv. glazbeni vrtić ili radionica, ima primjera organiziranja takvih aktivnosti i u okviru drugih ustanova. Tako u Samoboru postoji glazbeni vrtić koji pripada udruzi *Mali muzički atelje*, gdje djeca kroz igru stječu nova znanja i vještine. Područje rada koje obuhvaćaju su: slušanje glazbe, usvajanje brojalica, ritamsko-motoričke vježbe, pjevanje pjesama, igre uz pjesmu i pokret, izražavanje pokretom, likovno izražavanje, zorno i praktično upoznavanje instrumenata (samostalno izvođenje malih ritamski-melodijskih cjelina i pjesmica na ksilofonu, klavijaturama, gitari, violini, harmonici ili blok flauti), sviranje, mali orkestar i usvajanje početnih elemenata solfeggia. Glazbenu igraonicu opisuju kao pripremu za nastavak glazbenog obrazovanja unutar nekog školskog sustava, ali i osposobljava dijete i za bilo koji drugi nastavak bavljenja glazbom primjeren njegovim interesima i sposobnostima. Također, Agencija za odgoj i obrazovanje MZOS-a Republike Hrvatske dala je svoje pozitivno mišljenje o programima rada Udruge *Mali muzički atelje*, ističući „detaljno razrađene

programe po područjima rada s pedagoško-psihološkim pristupom.“ MZOS-a je stoga odobrilo provedbu njihovih programa rada u vrtićima, osnovnim i srednjim školama.³

Početna nastava Solfeggia, bilo da se radi o predškolskom glazbenom obrazovanju, bilo da se radi o nižim razredima glazbene škole, ne može biti organizirana na način kako je organizirana sa starijim učenicima. Nastavnici u početnoj nastavi Solfeggia trebaju imati u vidu dob učenika, tj. da kod učenika mlađe dobi razviju ljubav prema glazbi u općem smislu i potaknu razvoj svih kategorija glazbenog sluha, a prvenstveno osjećaj za glazbeni ritam i melodijski sluh. Kod mlađih učenika, dječji glasovi još uvijek nisu formirani, njihov glasovni opseg nije velik te, također, nisu razvijene njihove vokalne sposobnosti. Stoga treba pažljivo birati pjesme namijenjene pjevanju. U radu s najmlađim učenicima uz brojalice i pjesme potrebno je izvoditi koračanje, pljeskanje dlana o dlan, udar nogom u pod i slično kako bi dijete kroz pokret vlastitog tijela doživjelo puls jedinice brojanja. Također, u skladu s dobi učenika, potrebno je učenicima dozvoliti da na različite načine reagiraju na glazbu. Stoga ne bi trebalo očekivati da učenici mirno sjede tijekom slušanja, već da učenici prate glazbu spontanim pokretima, bilo samo nekim dijelovima tijela (cupkanjem, njihanjem, pokretima ruke), bilo čitavim tijelom – igrom, plesom, koračanjem i slično. Samo će se tako probuditi kod učenika želja da ponovo slušaju određenu skladbu. Slušanje glazbe bit će im zanimljivo, tj. potaknut će se razvijanje ljubavi prema glazbi i potreba slušanja glazbe (Marković i Čoso-Pamer, 2016).

U početnoj nastavi Solfeggia cilj je učenike maksimalno uključiti u rad kako bi što bolje i brže napredovali. Benjamin Franklin, poznati američki filozof, izumitelj, fizičar, ekonomist i pisac je jednom prilikom izjavio: „Reci mi i ja ću zaboraviti. Poduči me i ja ću se sjetiti. Uključi me u rad i ja ću naučiti.“ Stoga, učenike treba što je više moguće uključiti u nastavu i rad (Marković i Čoso-Pamer, 2016).

Zbog svega navedenog, u sljedećim poglavljima prikazat će se glazbene igre kao aktivnosti koje trebaju biti neizostavni dio početne nastave Solfeggia.

³*Mali muzički atelje*. Preuzeto s: <http://malimuzickiatelje.com/o-nama/glazbeni-vrtic/>, 6.6.2018.

3. GLAZBENE IGRE

U *Hrvatskoj enciklopediji* pod pojmom igre naći ćemo definiciju: „igra, pojam koji se danas vrlo široko primjenjuje u društvenim i humanističkim znanostima.“ Igra ima i svoje potkategorije, pa tako i psihološko značenje, filozofsko pedagoško, informatičko i sportsko. Mi ćemo se zadržati na pedagoškom, a ono označava „oblik čovjekove rekreacije, sredstvo odgoja i izobrazbe; slobodna, samomotivirajuća, nesvrhovita djelatnost u kojoj sredstva dominiraju nad ciljem. Većina autora vezuje ju uz djetinjstvo: što ono duže traje, to je igra razvijenija i obratno. Najčešće se igre u djetinjstvu svrstavaju u: funkcionalnu igru, simboličku igru i igru s pravilima. Funkcionalna igra određuje se kao igra novim funkcijama koje u djeteta sazrijevaju – motoričkim, osjetnim, perceptivnim sposobnostima. Simbolička je igra aktivnost u kojoj se simbolima (najčešće igračkama) zamjenjuju stvarni predmeti, djelatnosti i ljudi (najčešće oko djetetova 18. mjeseca). Igra s pravilima igra je sa senzomotoričkim kombinacijama (utrke, loptanje i dr.) ili s intelektualnim kombinacijama (kartanje, šah i dr.), u kojoj se pojedinci natječu i koja je regulirana pravilima.“⁴

„U igri djeca mogu istraživati, stvarati, improvizirati, maštati, sudjelovati u rješavanju problema i isprobati vlastite ideje. Igra pruža mogućnost djetetu da putem nje uči, stoga je ona najvažniji način na koji dijete upoznaje svoje okruženje (Brotherson, S. E., 2009). Značajke dječje igre, pomoću koje dijete usvaja znanja i vještine te razvija svoje sposobnosti, jesu ove: ona je dobrovoljna, ugodna, iziskuje angažman i aktivnost, simbolična je, tj. ima elemente pretvaranja i iluzije, smisljena je, usmjerena na postupak, intrizična (samomotivirajuća) i fleksibilna (Kennedy, A. I Barblett, L. 2010). Brojna istraživanja pokazala su velik utjecaj igre na razvoj djeteta u području temeljnih vještina i složenih kognitivnih aktivnosti poput memorije (Newman, L. S., 1990), samokontrole (Krafft, K.C. i Berk, L. E., 1998), distanciranja (Howes, C. I Matheson, C. C., 1992; O'Reilly, A. W. I Bornstein, L. E., 1993; Sigel, I., 2000), sposobnosti govora (Davidson, 1998), simbolične generalizacije (Smilansky, S. I Shefatya, L., 1990), prilagodbe školskoj sredini (Fantuzzo, J. I McWayne, C., 2002) i uspješnije socijalizacije (Corsaro, W. A., 1988)“ (Šulentić Begić, 2016: 695).

No, da bi igre uistinu bile učinkovite one iziskuju vodstvo dobrog i stručnog učitelja, zaključuje Šulentić Begić (2016). Učitelj više nije osoba koja održava red i disciplinu, već se stvara novi suradnički odnos. Mnogi istraživači su imali za cilj uvidjeti učinkovitost igre u nastavi, a istraživanja su im potvrdila da učenici kroz igru postižu bolje rezultate nego u

⁴*Hrvatska enciklopedija*. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=26978>, 11.5.2018.

klasičnom učenju, odnosno da sadržaji naučeni kroz igru ostaju u dugoročnom pamćenju učenika, a igra stvara bolju atmosferu među djecom. Ali igra mora biti prilagođena uzrastu učenika i njihovim intelektualnim sposobnostima. Učitelj je taj koji treba brinuti o dinamičnosti igre, vremenu trajanja igre i nastavnim sredstvima i pomagalicama. Učitelj uvijek mora znati zašto koristi određenu igru u nastavi i što njome želi postići te koristiti igru u svim etapama nastavnoga sata.

„U literaturi se igra često spominje i kao motivacijska tehnika za učenje jer igra potiče učenika na djelovanje, na slušanje i ovladavanje novim informacijama, a pri tome se učenik neće osjećati zamoreno i neće mu biti dosadno, što je važan psihološko-pedagoški moment pri usvajanju novih znanja (Aladrović Slovaček, K. I sur., 2013). Igra kao nastavna metoda prisutna je u svim predmetima osnovne škole, štoviše, korištenje igre kao nastavne metode poželjno je, osobito u nižim razredima osnovne škole, odnosno u razdoblju kada se djeca nalaze u fazi konkretnih misaonih operacija (Piager, J., 1977 prema Aladrović Slovaček, K. I sur., 2013). Nikčević- Milković, A. I sur. (2010) utvrdile su da je učinkovita u radu s djecom i da se više koristi u razrednoj nego u predmetnoj nastavi. Učitelji razredne nastave igru u nastavi koriste više puta tjedno i to u svim predmetima, a što se tiče dijela sata, najviše u uvodnom i završnom dijelu. Igra je najviše prisutna u nastavi materinskoga i stranoga jezika, Matematike, Prirode i društva, Tjelesne i zdravstvene kulture, Glazbene kulture, a tek povremeno u nastavi Kemije, Povijesti, Geografije i Vjeronauka. Učiteljima su se pokazale učinkovite igre asocijacija, igre riječima, natjecateljske igre, matematičke igre, križaljke i rebusi, a istraživanje je pokazalo da učenici najviše vole igre asocijacije i natjecateljske igre, za razliku od suradničkih igara koje stručnjaci više preporučuju. Prema Duran, M. (1995) tri su kategorije igara: stvaralačke igre, igre s pravilima i funkcionalne igre. Stvaralačke igre su igre: igre uloga, dramatizacije i konstruktivne igre. Igre s pravilima jesu: narodne igre (koje se prenose predajom), pokretne i didaktičke igre dok su funkcionalne igre javljaju u ranom djetinjstvu, a označavaju sve razvijenije funkcije djeteta u aspektima motoričkoga, osjetilnog i perceptivnog razvoja“ (Šulentić Begić, 2016: 695-696). Za naš mozak, igra je najdraži način učenja.

U nastavi glazbe, ali i nastavi neglazbenih predmeta, možemo s učenicima organizirati izvođenje glazbenih igara. „Svrha je glazbenih igara razvijanje intonacijskih i ritamskih sposobnosti, tj. razvijanje muzikalnosti, glasa, pamćenja, motorike, osjećaja za skupno izvođenje te, u konačnici, razvijanje potrebe za glazbom. Glazbene igre djeca rado izvode i stoga one imaju rekreativan učinak na učenike (Katalozi znanja i umijeća u nastavi glazbe, 2004). Glazbene igre pozitivno utječu na motivaciju učenika. Mirno sjedenje u klupi nije

prirodno učenicima mlađe školske dobi. Ni njihova koncentracija ne traje dugo. Ako se učitelj ne koristi glazbenim igrama, morat će često upozoravati učenike na to da budu pažljivi. Pri igrama nema takvih problema“ (Šulentić Begić, 2016: 137).

Šulentić Begić (2016) ističe da glazbene igre možemo podijeliti prema vrsti, a to su: *glazbene igre s pjevanjem*, *glazbene igre s ritmovima/melodijama/tonovima* i *glazbene igre uz slušanje glazbe*.,,Prema Manasteriotti glazbene igre s pjevanjem dijele se na: igre s pjevanjem u krugu – u kolu, igre u koloni, igre slobodnih oblika i igre mješovitih oblika. Najveća su skupina igara s pjevanjem igre u kolu koje se izvode u obliku spojenoga ili nespojenoga kruga ili kola. U ovoj vrsti igre djeca skladnim pokretima zajednički oponašaju pojedine prizore koji su sadržani u tekstu pjesme. Ponekad radnju izvodi samo jedno dijete koje poziva ostalu djecu iz kruga da učine određene pokrete. Osim takvih pokreta koji odražavaju nekakvu radnju često se izvode i pokretima koji nisu povezani sa značenjem teksta pjesme, kao npr. hodanje sredinom ili rubom kola, elementarni plesni motivi i različiti ritmički pokreti. Izmjenjivanjem tih pokreta djeca nesvjesno počinju shvaćati strukturu kompozicije koju mogu izraziti različitim pokretima. Igre u koloni izvode se u obliku bilo kakve linije u kojoj su djeca poredana jedno pored drugoga ili jedno iza drugoga. Oblik te igre nastao je iz sadržaja pjesme. Najčešće postoji igrač s glavnom ulogom koja može biti stalna ili se pri ponavljanju igre mijenja. S obzirom na pokrete naglasak je na ritmičkom hodu i prostornoj orijentaciji u koloni ili vrsti i na održavanju ravnoteže na prijelazu iz skoka u stojeći stav“ (Manasteriotti, 1978 prema Šulentić Begić, 2016: 697-698). Igre slobodnih oblika su najsloženija i najslobodnija skupina igara s pjevanjem, smatra Šulentić Begić (2016). Izvođenje same igre ovisi isključivo o sadržaju igre, jer npr. fiksirani oblik igre u lovljenju u trku bi kočio individualnu kreativnost učenika. Učitelj mora biti oprezan i taktičan kako ne bi prekinuo dječje dobro raspoloženje, ali da se i dalje poštuju pravila igre. Igre mješovitih oblika kombinacija su više osnovnih oblika, npr. kolone i kola uz slobodne pokrete. U tim igrama primjenjuje se jednostavna izražajna sredstva glazbe, pokreta i riječi, a sadržaji se odnose na živa bića i nežive predmete.

Igre s ritmovima/melodijama/tonovima temelje se na ritmovima, melodijama i tonovima različite visine, jer učenici trebaju memorirati ritamsku/melodijsku frazu ili razlikovati visine tonova ili prepoznati poznatu melodiju, odnosno zvuk instrumenta (Šulentić Begić, 2016).

Glazbene igre uz slušanje glazbe izvode se uz skladbe koje imaju izražene glazbene sastavnice kao što su ritam, mjeru, određeno glazbalo i sl. budući da temelje se na sljedećem: pokretu učenika koji treba biti usklađen s ritmom (plesanje, koraćanje) ili mjerom (dirigiranje)

skladbe ili prepoznavanju zvukova instrumenata i oponašanju sviranja određenog instrumenta pokretima (Šulentić Begić, 2016).

3.1. GLAZBENE IGRE U POČETNOJ NASTAVI SOLFEGGIA

Glazbene igre u početnoj nastavi Solfeggia imaju za cilj da se učenici kroz zabavu i razonodu upoznaju s nekim glazbenim pojmovima, dožive određene glazbene pojave i kroz vlastito iskustvo usvoje određena glazbena znanja (Marković i Ćoso-Pamer, 2016). U kontekstu glazbene nastave treba imati u vidu da bit uvođenja glazbenih igara nije postizanje vrhunske motoričke vještine, nego razvoj fizičkih i mentalnih sposobnosti učenika koje sudjeluju u učenju. Glazbena igra je najspontaniji način pomoću kojeg dijete razvija svoje glazbene sposobnosti (Marković i Ćoso-Pamer, 2016), tj. osjećaj za intonaciju, sposobnost uočavanja dinamike, sposobnost uočavanja tempa, osjećaj za ritam, sposobnost kretanja uz glazbu, sposobnost uočavanja glazbenog oblika, sposobnost pamćenja glazbenih cjelina, sposobnost prepoznavanja melodije i osjećaj za skupno muziciranje (Šulentić Begić, 2016). One omogućavaju učenicima da nesvjesno savladaju brojne ritmičko-melodijske pojave kroz igru, koje će se kasnije obrađivati na nastavi Solfeggia prilikom glazbenog opismenjavanja. Kroz igru dijete tijelom lako i prirodno prihvaća glazbu i osnovne elemente njene strukture – tempo, karakter, metričko grupiranje, raspored naglašenih/nenaglašenih doba, fraziranje, dinamiku, ritmičke obrasce, melodijsku liniju. Izbor glazbenih igara mora biti u skladu s dobi i sposobnostima učenika, kao i opsegom glasa.

Glazbene igre u početnoj nastavi Solfeggia mogu se podijeliti na:

- brojalice, brzalice – igre s glasovima i slogovima, zvučnim i ritmičkim strukturama
- pitalice, zagonetke, doskočice – igre s tekstom
- igre s pjevanjem
- igre uz instrumentalnu pratnju
- glazbene dramatizacije
- pokret uz glazbu
- sviranje na instrumentima Orffovog instrumentarija (Marković i Ćoso-Pamer, 2016).

Mi ćemo, stoga, u daljnjem tekstu prikazati *brojalice, igre s pjevanjem, igre s melodijama, igre s ritmovima, igre uz slušanje glazbe, pokret uz glazbu i sviranje na instrumentima Orffovog instrumentarija.*

3.1.1. Brojalice

Većina glazbenih pedagoga slaže se s tvrdnjom da u svijet glazbenog jezika djecu treba uvesti preko ritma. Pri tome se kao najpogodniji put ističu brojalice, razbrajalice i brzalice – različiti tekstovi, nekad sa smislenim, a ponekad i besmislenim slogovima, koji imaju određenu ritmizaciju. Ritam je na različite načine već prisutan u životu svakog djeteta – prije nego li započnu različite igre, djeca se često razbrajaju, koristeći različite brojalice. Upravo igru treba što više koristiti u početnoj nastavi Solfeggia, kako bi se učenici na prirodan, lak i zabavan način uveli u područje glazbenog ritma. Da bi neki ritam bio glazbeni, neophodna su tri elementa: ritamska linija, glazbeni metar, odnosno takt i tempo. Potrebno je da učenik sve navedene kategorije doživi kroz osobno izvođenje, da se izvođenjem što većeg broja brojalica i različitih ritmiziranih tekstova napravi „baza podataka“, koja će kasnije u fazi glazbenog opismenjavanja predstavljati polaznu osnovu. U početnoj fazi glazbene nastave, u prvom razredu, učenici trebaju izvoditi brojalice u dvodijelnoj i trodijelnoj mjeri, s ciljem da određene brojalice, a kasnije i pjesme, budu u stanju prepoznati kao glazbu „na dva“ ili „na tri“. Bitno je da na osnovu pulsa jedinice brojanja i naglaska budu u stanju prepoznati dvodijelnu ili trodijelnu mjeru, ali ne treba znati definiciju mjere, niti koja je to vrsta mjere smatraju (Marković i Čoso-Pamer, 2016).

Učenje brojalice temelji se na principu učenje pjesme po sluhu. Pošto se radi o dobi u kojoj učenici još nisu potpuno glazbeno pismeni, nastavnik treba brojalice izvesti dva puta u cijelosti, s uputstvom da učenici budu pažljivi i slušaju (Marković i Čoso-Pamer, 2016). Uz izgovor, nastavnik će dlanovima ili na neki drugi način izvoditi puls jedinice brojanja. Zatim će brojalicu podijeliti na logične dijelove i izvodi svaki dio uz pljeskanje, zatim ponavljaju učenici koji također pljeskaju jedinicu brojanja nastavljajući sve do kraja brojalice, bez nepotrebnih pauza. Odmah od početnih sati Solfeggia, učenici trebaju biti upoznati s taktiranjem, tako da se svaka brojalica, a kasnije i pjesma, izvodi uz obavezno taktiranje.

3.1.2. Igre s pjevanjem

Glazbene igre s pjevanjem su pokretne igre koje se izvode bez instrumentalne pratnje, a imaju svoja ustaljena pravila. Napjevi trebaju biti jednostavni i pristupačni djeci, a pjesma mora imati značajke dobre pjesme, tj. pošto učenici imaju i fizički napor u izvođenju, opseg će biti manji od općenitog opsega dječjih glasova. Također, ritam treba biti što jednostavniji,

jer se primjenjuje hod, kretanje ruku, trk ili poskoci (Šulentić Begić, 2016). Navest ćemo opise nekih od igara s pjevanjem

Igra uz pjevanje pjesme

Djeca pjevaju pjesmu i oponašaju tekst pjesme pokretima u ritmu pjesme (hodanje, trčanje, poskakivanje, kretnje ruku – sijanje, okapanje, češljanje...). Postupak usvajanje: najprije pjesmu dobro naučiti, potom uvoditi kretnje. Igre uz pjevanje pjesme mogu biti u kolu (krugu), koloni, slobodnih oblika i mješovitih oblika (Šulentić Begić, 2016).

Tko pjeva

Jedan je učenik pred pločom leđima okrenut razredu. Netko od učenika u razredu pjeva pjesmu, učenik pred pločom pogađa tko je to. Ako je igra prelagana, učenik pred pločom prepoznaje pjevače u paru. Kada učenik pred pločom pogodi pjevača, on ga zamjenjuje pred pločom i igra se nastavlja (Šulentić Begić, 2016).

Tko se oglasio

Učenici sjede zatvorenih očiju. Učitelj pjeva poznatu pjesmu koračajući razredom i dodirne nekog učenika koji zatim nastavlja pjesmu. Ostali pogađaju pjevača. Ako je igra učenicima prelagana, učenici pjevaju u paru, tj. učitelj odabere dva učenika koji istovremeno pjevaju (Šulentić Begić, 2016).

Ne zaboravi stihove

Nekoliko učenika izvlači papiriće sa stihovima pjesama koje su pjevanje tijekom godine. Zadatak je učenika prepoznati pjesmu i pjevati ju zadanim stihom. Nakon toga razred pjeva cijelu pjesmu (Šulentić Begić, 2016).

3.1.3. Igre s melodijama i tonovima

Glazbene igre s melodijama vođene su principom imitacije tako da učitelj otpjeva melodijsku frazu neutralnim slogom, a zatim je ponove svi učenici ili svaki učenik samostalno – dok svi učenici ne izvedu zadanu frazu. Zatim svaki pojedini učenik ili svaki drugi učenik osmisli melodijsku frazu, a ostali učenici grupno ponavljaju, i na kraju učitelj postavi melodijsko pitanje, a učenik odgovara ili učenici to isto izvode u paru (Šulentić Begić, 2010).

Kod igara s tonovima učenici trebaju memorirati i ponoviti tonove, tj. razlikovati visine tonova (Šulentić Begić, 2016). Navodimo neke od igara s melodijama i tonovima.

Dan – noć

Učitelj svira naizmjenično duboke i visoke tonove. Zatvorenih očiju, učenici čuju na duboki ton, na visoki ustanu. Igra se na ispadanje uz proglašenje pobjednika (Šulentić Begić, 2016).

Glazbeni kviz s pjesmicama (grupni s na)

Učitelj podijeli učenike u grupe. Predstavnik grupe izvlači karticu s naslovom pjesme. Grupa pjeva pjesmu slogom *NA*, ostale grupe je prepoznaju. Igru nastavljaju ostale grupe (Šulentić Begić, 2016).

Visina tona

Svirajući na klaviru učitelj izvodi tonove: c^1 - g^1 - c^2 (različitim redoslijedom), a učenici, zatvorenih očiju, prate tonove pokretima ruku:

- visoki ton (c^2) – ruka visoko ispružena iznad glave
- srednje visoki ton (g^1) – ruka u visini trbuha
- duboki ton (c^1) – ruka ispružena prema dolje (Šulentić Begić, 2016).

3.1.4. Igre s ritmovima

„Glazbene igre s ritmovima vođene su po istom principu kao i glazbene igre s melodijama:

1. učitelj izvede ritamsku frazu (pljeskanjem, sviranjem udaraljki, tijelom kao instrumentom), a zatim je ponove svi učenici ili svaki učenik samostalno – dok svi učenici ne izvedu zadanu frazu
2. svaki pojedini ili svaki drugi učenik osmisli ritamsku frazu, a ostali učenici grupno ponavljaju
3. učitelj postavi ritamsko pitanje, a učenik odgovara ili učenici to isto izvode u paru“ (Šulentić Begić, 2010: 36).

Slijede opisi još nekih od igara s ritmovima.

Ritamski kružići

Učitelj otpjeva neutralnim slogom (NA) ili odsvira na jednom tonu ritamsku frazu od tonova različitog trajanja. Duže tonove učenici zapisuju većim, a kraće manjim kružićima. Učitelj ponavlja zadatak bar dvaput. Nakon svake fraze učenik-dobrovoljac zapisuje svoje rezultate na ploču, a ostali provjeravaju jesu li točno zapisali (Šulentić Begić, 2016).

Ritamska igra jeke

Učitelj plješe ritamsku frazu. Učenici ponavljaju. Nakon toga, ritamsku frazu može, na jednak način, zadati učenik (Šulentić Begić, 2016).

3.1.5. Igre uz slušanje glazbe – pokret uz glazbu

Glazbene igre uz slušanje glazbe mogu se izvoditi tako da učitelj unaprijed osmisli pokrete uz glazbu koju odabere te ih kasnije na satu uvježba s učenicima ili da učenici u grupi ili paru samostalno osmisle pokrete uz glazbu. Također je moguće da se učenici slobodno kreću uz slušanje glazbe (Šulentić Begić, 2010). U daljnjem tekstu navedene su neke od igara uz slušanje glazbe.

Glazbene stolice

U krug se posloži nekoliko stolica. Izabere se nekoliko učenika – jedan više od poslaganih stolica. Učenici koračaju u ritmu reproducirane pjesme /skladbe. Kad učitelj iznenada zaustavi reproduciranje glazbe, učenici sjedaju na stolice. Učenik koji nije uspio sjesti ispada iz igre. U sljedećim krugovima uklanja se po jedan stolac. Igra traje dok se ne dobije pobjednik (Šulentić Begić, 2016).

Igra uz slušanje skladbe ili pjesme

Pokreti – koračanje, pljeskanje, tapkanje, plesanje u ritmu uz slušanje skladbe ili pjesme. Igra se može izvesti na sljedeće načine:

- učenici se slobodno kreću uz glazbu
- učenici kao grupa smišljaju pokrete uz pjesmu/skladbu
- učitelj je naučio učenike plesati ili kretati se uz glazbu, tzv. vođeno plesanje ili kretanje (Šulentić Begić, 2016).

Ples s balonom

Učenici u paru plešu uz poznatu pjesmu/skladbu pridržavajući između sebe balon. Ne smiju si pomagati rukama, a balon ne smije pasti na pod. Igra se na ispadanje dok se ne dobije pobjednički par (Šulentić Begić, 2016).

3.1.6. *Sviranje na instrumentima Orffovog instrumentarija*

Jedna od najzanimljivijih aktivnosti u nastavi Solfeggia za učenike početne nastave predstavlja sviranje na instrumentima Orffovog instrumentarija. Uz pomoć ovih instrumenata djeca imaju priliku pokazati svoju muzikalnost, maštovitost i kreativnost. Sviranjem na instrumentima Orffovog instrumentarija kod učenika se razvijaju sve kategorije glazbenog sluha, prvenstveno melodijski i harmonijski sluh, kao i osjećaj za glazbeni ritam. Učenici se upoznaju s različitim tehnikama sviranja, eksperimentiraju s različitim zvučnim bojama, navikavaju se na grupno muziciranje, stječu fizičku spretnost, razvijaju motoriku i neprestano razvijaju ljubav prema glazbi. U suvremenoj početnoj glazbenoj nastavi, sviranju na dječjim instrumentima pridaje se veliki značaj. Zbog svoje jednostavnosti instrumenti Orffovog instrumentarija pogodni su za rad već s učenicima prvog razreda glazbene škole. Budući da instrument izgleda kao igračka, učenici ga tako i doživljavaju, te on zaokuplja učenikovu pažnju, razvija interes za sviranje i stvaranje glazbe (Marković i Ćoso-Pamer, 2016).

Glavna karakteristika Orffovog instrumentarija je jednostavnost, počevši od same građe instrumenata pa tako i način sviranja na njima. Učenici ih vrlo rado koriste – kroz igru razvijaju glazbene sposobnosti i aktivno muziciranje i vrlo su pogodni za prve improvizacije i samostalni stvaralački rad. Cilj je da što više učenika svira na svim instrumentima, a ne da se učenici usavrše sviranju na jednom od instrumenata. Upoznavanje s instrumentima treba biti kratko, tj. treba predstaviti svaki instrument i objasniti način na koji se svira. Vrlo je važno da svaki učenik ima neki instrument, kako se nitko ne bi osjećao zapostavljeno (Marković i Ćoso-Pamer, 2016.).

Instrumenti Orffovog instrumentarija mogu se podijeliti na udaraljke s neodređenom visinom i s određenom visinom tona. Udaraljke s neodređenom visinom su štapići, činele, tamburin, drveni bubanj, mali bubanj, ručni bubanj, veliki bubanj, zvečka, triangel, kastanjete, praporci, čegrtaljka, bongo, guiro, bič i dr. U udaraljke s određenom visinom tona ubrajaju se timpani, kao i melodijski instrumenti s metalnim ili drvenim pločicama: metalofon, ksilofon i

zvončići. Orffovom instrumentariju često pridružujemo i puhačke instrumente kao što su frule, blok-flaute i melodike (Marković i Čoso-Pamer, 2016).

4. ZAKLJUČAK

Glazbene igre mogu pomoći učiteljima pri stvaranju opuštenog ozračja u razredu, doprinose zanimljivosti i uklanjaju monotoniju. Učenici će stoga biti pažljiviji, a osim toga, pomoću njih učenici nesvjesno usvajaju glazbena znanja i vještine te uočavaju glazbene sastavnice (Šulentić Begić, 2016). Najveći argument za njihovo uvođenje u nastavu glazbe je taj što glazbene igre utječu na razvoj glazbenih sposobnosti učenika (Šulentić Begić, 2016). Navedeno saznanje učitelji u početnoj nastavi Solfeggia bi trebali imati u vidu pri organiziranju nastave. Naime, Marković i Čoso-Pamer (2016) ističu da su glazbene igre u početnoj nastavi Solfeggia najspontaniji način pomoću kojeg dijete razvija svoje glazbene sposobnosti, tj. osjećaj za glazbeni ritam, melodijski sluh, glasovne sposobnosti, glazbeno pamćenje, itd. One omogućavaju učenicima da nesvjesno savladaju brojne ritmičko-melodijske pojave kroz igru, koje će se kasnije usvajati na nastavi Solfeggia prilikom glazbenog opismenjivanja. Osim toga, na svakoj nastavi glazbe učenici bi se trebali osjećati ugodno i opušteno te bi stoga učenicima trebalo omogućiti da izvode one aktivnosti koje vole. Istraživanja su pokazala da učenici vole izvoditi glazbene igre (Šulentić Begić, 2016) te bi učitelji trebali u nastavu glazbe, pa tako i u nastavu Solfeggia, uvoditi što više glazbenih igara iz višestrukih razloga i za dobrobit svojih učenika.

5. SAŽETAK

Glazbene igre u nastavi Solfeggia

Cilj rada je ukazati na prednosti uvođenja glazbenih igara u nastavu Solfeggia, posebice početnu nastavu Solfeggia. Naime, glazbena igra u nastavi Solfeggia je izrazito važna aktivnost jer znanje stečeno igrom ostaje u dugotrajnom pamćenju, učenici su motivirani i igra uklanja monotoniju. Glazbene igre razvijaju glazbene sposobnosti učenika, tj. osjećaj za intonaciju, sposobnost uočavanja dinamike, sposobnost uočavanja tempa, osjećaj za ritam, sposobnost kretanja uz glazbu, sposobnost uočavanja glazbenog oblika, sposobnost pamćenja glazbenih cjelina, sposobnost prepoznavanja melodije i osjećaj za skupno muziciranje. Istraživanja su potvrdila da učenici kroz igru postižu bolje rezultate nego u klasičnom učenju. Igra treba biti primjerena uzrastu učenika i njihovim sposobnostima, a učitelj se brine o vremenskom trajanju igre, dinamičnosti igre i nastavnim sredstvima i pomagalicama. Kroz poglavlja *nastava Solfeggia*, *metode intonacije u nastavi Solfeggia*, *aktivnosti u nastavi Solfeggia*, *glazbene igre* te *glazbene igre u početnoj nastavi Solfeggia* opisuje se proces odvijanja nastave Solfeggia, što ona podrazumijeva i kako glazbene igre utječu na rad i ugođaj nastavnog procesa.

Ključne riječi: nastava Solfeggia, početna nastava Solfeggia, glazbene igre.

6. SUMMARY

Musical games in Solfeggio class

The aim of this paper is to point out the advantages of implementing musical games in solfeggio class, especially for beginners. Accordingly, musical games in solfeggio class are a very important activity because knowledge gained true games stay in long-term memory, pupils are motivated and game eliminates monotony. Musical games develop musical abilities of pupils, such as, sense of intonation, ability to notice dynamics, ability to notice tempo, sense of rhythm, ability of movement with music, ability to recognize musical form, ability to memorize musical pieces, ability to recognize melody and sense of playing music in groups. Research shows that pupils gain better results learning through games than the classical way of learning. Games should be adequate to the age of pupils and their capabilities and the teacher are responsible for determining the length and dynamics of games, and for the implementation of teaching aids and resources. Through chapters *Solfeggio classes, intonation method in Solfeggio class, activities in Solfeggio class, musical games and musical games in Solfeggio class for beginners, the process of Solfeggio class* is described, what it implies and how musical games affect work and the mood of the teaching process.

Key words: Solfeggio class, Solfeggio class for beginners, musical games.

7. LITERATURA

- Malić, J. (1986). *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marković V., Čoso-Pamer, A. (2016). *MUZIČKI KORACI 1 - priručnik za prvi razred osnovne muzičke škole*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- MZOS (2006). *Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Radica, D. (2004). Udžbenici za solfeggio u Hrvatskoj kao konceptijski modeli obrade intonacije i ritma u nastavi osnovnog glazbenog obrazovanja. *Bašćinski glasi: južnohrvatski etnomuzikološki godišnjak*, 8, 143-175.
- Radica, D. (2003). Didaktički primjeri iz umjetničke literature u nastavi solfeggia osnovnih glazbenih škola. *Tonovi*, 18(1), 10-11.
- Rojko, P. (2012). *Glazbenopedagoške teme*. Zagreb: Jakša Zlutar
- Rojko, P. (2004). *Metodika nastave glazbe – Praksa I.dio*. Zagreb: Naklada Jakša Zlutar.
- Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera – Pedagoški fakultet.
- Rojko, P. (1982). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija; Croatia concert.
- Šulentić Begić, J. (2016). Glazbene igre u primarnom obrazovanju. U: *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*, Jerković, B.; Škojo, T.(ur.). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku; Umjetnička akademija u Osijeku, 685-701.
- Šulentić Begić, J. (2010). Problematika pjevačkog zbora mlađe školske dobi. *Tonovi*, 55,33-44.

Internet izvori

- *Hrvatska enciklopedija*. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=26978>, 11.5.2018.
- *Mali muzički atelje*. Preuzeto s: <http://malimuzickiatelje.com/o-nama/glazbeni-vrtic/>, 6.6.2018.
- *Muzički atelje*. Preuzeto s: <http://www.muzickiatelje.hr/solfeggio.php>, 11.7.2018.