

KOMPETENCIJE UČITELJA ZA PLANIRANJE I REALIZACIJU NASTAVE SOLFEGGIA

Pavlović, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Academy of Music / Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:116:285843>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-29**



Repository / Repozitorij:

[Academy of Music University of Zagreb Digital Repository - DRMA](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
MUZIČKA AKADEMIJA
VIII. ODSJEK ZA GLAZBENU PEDAGOGIJU

KATARINA PAVLOVIĆ

KOMPETENCIJE UČITELJA
ZA PLANIRANJE I REALIZACIJU
NASTAVE *SOLFEGGIA*

DIPLOMSKI RAD



ZAGREB, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
MUZIČKA AKADEMIJA
VIII. ODSJEK ZA GLAZBENU PEDAGOGIJU

KOMPETENCIJE UČITELJA
ZA PLANIRANJE I REALIZACIJU
NASTAVE *SOLFEGGIA*

DIPLOMSKI RAD

Mentorica: doc. dr. sc. Nikolina Matoš

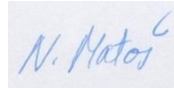
Studentica: Katarina Pavlović

Ak. god. 2019./2020.

ZAGREB, 2020.

DIPLOMSKI RAD ODOBRILO MENTOR

doc. dr. sc. Nikolina Matoš



U Zagrebu, 10. 07. 2020.

Diplomski rad obranjen _____

POVJERENSTVO:

1. Nikolina Matoš, doc., pročelnica odsjeka, mentorica _____
2. Ana Čorić, asistentica _____
3. Jelka Vukobratović, asistentica _____
4. Tomislav Uhlik, red. prof. art. _____

OPASKA:

PAPIRNATA KOPIJA RADA DOSTAVLJENA JE ZA POHRANU KNJIŽNICI MUZIČKE
AKADEMIJE SVEUČILIŠTA U ZAGREBU

PREDGOVOR

Ovim putem željela bih se zahvaliti svojoj obitelji, prijateljima i posebno mentorici doc. dr. sc. Nikolini Matoš na velikoj podršci u pisanju diplomskog rada.

SAŽETAK

Cilj ovoga rada je prikazati cjelokupan kompetencijski profil učitelja *solfeggia*. On podrazumijeva znanja, vještine i sposobnosti unutar tri dimenzije: pedagoške, didaktičke i metodičke, prilikom čega svaka ravnopravno sudjeluje u ostvarivanju odgojno-obrazovnog procesa. U prvom dijelu rada su iznesene opće kompetencije koje su potrebne svakom učitelju, neovisno o području njegove specijalizacije, prilikom ostvarivanja odgojne i obrazovne komponente nastavnoga procesa. Odgojna komponenta bazira se na činjenici da učenici uče po modelu, a obrazovna na suvremenom pristupu implementacije kurikulumu u nastavni proces, koji stavlja fokus na učenikove potrebe umjesto nastavnog sadržaja. Kako bi se nastavni sadržaj mogao prilagoditi učeniku, potrebno je da učitelj ima razvijene stručne kompetencije koje se odnose na područje njegove specijalizacije. Stoga će u drugom dijelu biti detaljno raščlanjene metodičke kompetencije unutar planiranja i realizacije nastave *solfeggia*.

Ključne riječi: *Solfeggio*, glazbeno obrazovanje, kompetencije učitelja, učitelj *solfeggia*, nastavne metode, metodika nastave *solfeggia*

SUMMARY

The aim of this paper is to present the overall competence profile of an Ear-training teacher. It implies knowledge, skills and abilities within three dimensions: pedagogical, didactical and methodological, where each equally participates in the realization of the educational process. The first part of the study presents general competencies that every teacher needs, regardless of the area of his/her specialization, during the realization of the upbringing and educational component of the teaching process. The upbringing component is based on the fact that students learn by the model, and the educational component is based on a modern approach to the implementation of the curriculum in the teaching process which focuses on the student's needs instead of teaching content. In order to adapt the teaching content to the student, it is necessary that the teacher has developed professional competencies related to his/her specialization. Therefore, in the second part, methodological competencies within the planning and implementation of teaching Ear-training will be analyzed in detail.

Key words: Ear-training, music education, teacher's competencies, Ear-training teacher, teaching methods, methodology of Ear-training

SADRŽAJ

1.	UVOD	9
2.	POJMOVNO ODREĐENJE KOMPETENCIJA	11
3.	KOMPETENCIJE UČITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU	13
3.1.	Pedagoške kompetencije	13
3.1.1.	Osobna kompetencija	13
3.1.2.	Komunikacijska kompetencija	14
3.1.3.	Analitička (refleksivna) kompetencija	14
3.1.4.	Socijalna kompetencija	15
3.1.5.	Emocionalna kompetencija	15
3.1.6.	Interkulturalna kompetencija.....	16
3.1.7.	Razvojna kompetencija	16
3.1.8.	Vještine u rješavanju problema	16
3.2.	Didaktičke kompetencije.....	17
3.2.1.	Implementacija predmetnoga kurikulum.....	17
3.2.2.	Organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnoga procesa.....	18
3.2.3.	Uspostavljanje razredno-nastavnog ozračja	18
3.2.4.	Vrednovanje učeničkih postignuća u školi.....	19
3.2.5.	Razvoj modela odgojnoga partnerstva u školi	20
4.	KOMPETENCIJE UČITELJA U PLANIRANJU I REALIZACIJI NASTAVE	
	<i>SOLFEGGIA</i>	21
4.1.	<i>Solfeggio</i> kao glazbeno-pedagoška disciplina	21
4.2.	Metodičke kompetencije u planiranju nastave <i>solfeggia</i>	26
4.2.1.	Definiranje ishoda učenja	29
4.2.2.	Odabir i organizacija nastavnoga sadržaja	30
4.2.3.	Aktivnosti u nastavi <i>solfeggia</i>	33
4.2.3.1.	Pjevanje i primjena fonomimike	34
4.2.3.2.	Glazbeni diktat	37
4.2.3.3.	Slušanje glazbe	39
4.2.3.4.	Usvajanje glazbeno-teorijskih sadržaja	40
4.2.4.	Primjena oblika rada, nastavnih metoda i strategija.....	41
4.2.4.1.	Oblici rada	41
4.2.4.2.	Nastavne metode	44

4.2.4.3.	Nastavne strategije	50
4.2.5.	Adekvatan odabir nastavnih sredstava i pomagala.....	53
4.3.	Metodičke kompetencije u realizaciji nastave <i>solfeggia</i>	57
4.3.1.	Vladanje različitim sustavima (metodama) intonacije	57
4.3.2.	Razvijene intonacijske i ritamske kompetencije	60
4.3.3.	Klavirske kompetencije.....	61
4.3.4.	Interdisciplinarno povezivanje <i>solfeggia</i> s ostalim glazbeno-teorijskim predmetima	64
4.3.5.	Vrednovanje učeničkih sposobnosti u nastavi <i>solfeggia</i>	66
5.	ZAKLJUČAK.....	71
6.	BIBLIOGRAFIJA.....	73

POPIS TABLICA

Tablica 1: Etimologija termina <i>Solfeggio</i>	21
Tablica 2: Nastavni plan za OGŠ i FMP-OGŠ.....	24
Tablica 3: Nastavni plan za pripremne razrede	24
Tablica 4: Nastavni plan za srednje škole	25
Tablica 5: Jedanaest profila diplomiranih učitelja glazbe	27
Tablica 6: Nastavni sadržaj, zadaci, operativni i opći ciljevi.....	32
Tablica 7: Procesuiranje glazbene informacije	37
Tablica 8: Pet kategorija diktata.....	38
Tablica 9: Oblici rada i nastavne aktivnosti u nastavi <i>solfeggia</i>	43
Tablica 10: Nastavne metode i nastavne aktivnosti u nastavi <i>solfeggia</i>	50
Tablica 11: Nastavna sredstva i pomagala u nastavi <i>solfeggia</i>	56
Tablica 12: Metode (sustavi) intonacije	58
Tablica 13: Amaterske i profesionalne klavirske kompetencije	62

POPIS SLIKA

Slika 1: Kvalifikacija i njeni osnovni elementi	12
Slika 2: Temeljni činitelji osobne kompetencije učitelja	14
Slika 3: Organizacija nastavnog sadržaja pomoću operativnih ciljeva u službi ishoda učenja	30
Slika 4: Nastavne aktivnosti u nastavi <i>solfeggia</i>	33
Slika 5: Kvintni krug	47
Slika 6: Curwenova fonomimika.....	47
Slika 7: Nastavne metode u stjecanju znanja o glazbi i glazbenoga znanja.....	49
Slika 8: Izvori znanja.....	54
Slika 9: Razine glazbene pismenosti	61
Slika 10: Stjecanje klavirskih kompetencija putem transfera učenja	62
Slika 11: Funkcionalne klavirske kompetencije.....	63

1. UVOD

Solfeggio je jedini obvezni glazbeno-teorijski predmet u hrvatskom glazbeno-obrazovnom sustavu koji je prisutan na svim razinama glazbenoga obrazovanja: predškolskoj, osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj i visokoškolskoj. Stoga je iznimno važno da učenik od samog početka glazbenoga školovanja razvije pozitivan stav o toj disciplini. Iz osobnog iskustva učenice koja je tijekom svojega glazbenog obrazovanja nekoliko puta doživjela promjenu učitelja *solfeggia*, imala sam priliku uvidjeti da je na moj stav prema predmetu i odnos prema radu uvelike utjecala socijalna dimenzija učitelja, način učiteljeve komunikacije s učenicima, to jest način na koji se i on sâm ophodio prema vlastitom radu. Razlog leži u činjenici da spomenuti pedagoški aspekt kompetencija učitelja podjednako utječe na pozitivan transfer znanja i interes kod učenika, kao i aspekt stručnih kompetencija o kojima se nerijetko više govori i istražuje. Potaknuta navedenom spoznajom, pri odabiru teme za diplomski rad željela sam istražiti sve aspekte osobnoga i profesionalnog identiteta učitelja *solfeggia* i time dati doprinos u revalorizaciji kompetencija učitelja *solfeggia*.

Nakon pojašnjenja terminologije kompetencija, protumačena je uloga *općih* kompetencija u odgojno-obrazovnom procesu, to jest pedagoških i didaktičkih kompetencija. Njihov se doprinos prepoznaje prilikom svakodnevnog uspostavljanja interakcije učitelja s učenicima, roditeljima i suradnicima, kao i prilikom organizacije odgojno-obrazovnoga procesa u kojem odnos učitelja s roditeljima poprima gotovo partnerski oblik. Središnji dio rada pridaje važnost *specifičnim* kompetencijama, točnije, implementaciji pedagoške i didaktičke dimenzije unutar planiranja i realizacije nastave *solfeggia*. Kako bi primjena kompetencija bila moguća učitelju su, osim općih znanja, potrebna i posebna, stručna znanja i umijeća iz područja u kojem se specijalizirao, a u ovom slučaju riječ je o glazbeno-teorijskim znanjima te intonacijskim i ritamskim umijećima. U okviru metodičkih kompetencija za planiranje nastave *solfeggia*, daje se kratak osvrt na *Solfeggio* kao glazbeno-pedagošku disciplinu, koji obuhvaća analizu postojećeg položaja *solfeggia* unutar nastavnih planova i programa osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga glazbeno-obrazovnog sustava. Analizom aktualnih nastavnih planova i programa (MZOŠ i HDGPP 2006, 2008) ustanovljeno je da nije propisano *kako* obrađivati nastavni sadržaj (strategije, metode i materijali), već samo *što* se obrađuje (nastavni sadržaj). Stoga učitelj *solfeggia* ima odgovornost, ali i priliku da samostalno pronađe optimalan način poučavanja. Uslijed navedenog, u daljnjem će se tekstu objasniti primjena socijalnih oblika rada, nastavnih metoda i strategija prilikom organizacije nastavnoga sadržaja u nastavne

aktivnosti. Na kritički će se način razmotriti i upotreba nastavnih sredstava i pomagala u nastavi *solfeggia*, koja je obogaćena komponentom informacijsko-komunikacijske pismenosti (IKT-a). Metodичke kompetencije u realizaciji nastave *solfeggia* podrazumijevaju poznavanje različitih metoda intonacije, sposobnosti funkcionalnog sviranja klavira te korištenja posebnih intonacijskih i ritamskih znanja i umijeća. One se nadovezuju na sve već postojeće kompetencije za planiranje, ali uz sugeriranu primjenu holističkog načina razmišljanja koje teži integraciji svih znanja iz glazbeno-teorijskih predmeta.

2. POJMOVNO ODREĐENJE KOMPETENCIJA

Kompetencija dolazi od latinske riječi *competentia* koja označava sposobnost, nadležnost. Analogno tome, kompetentan¹ je onaj „koji zna, koji je vrstan, koji je upućen u nekom području“ (Klaić, 2012: 549). Dugo vremena prije nego što se termin uvriježio u području opće pedagogije, on se koristio u druge svrhe. Funkcija termina kompetencije se postupno mijenjala iz označavanja *nadležnosti* prema označavanju *sposobnosti*, objašnjava Papenkort: „...budući da svakom (normativnom) *smjeti* odgovara ili bi barem trebalo odgovarati neko (faktično) *umjeti*, nametnulo se metonimijsko proširenje prvog značenja: nadležnosti se pridružila sposobnost, formalnoj materijalna kompetencija. Osoba koja nešto smije trebala bi to i umjeti“ (Papenkort, 2014: 28). Termin u stručnu literaturu 1957. godine uvodi američki lingvist i znanstvenik Noam A. Chomsky i to u području generativne lingvistike, a potom će to 1959. godine učiniti i američki psiholog Robert W. White u području psihologije.² Za njih kompetencija nije označavala nadležnost, već sposobnost te kao takva zadržava svoje značenje i danas u području pedagogije.

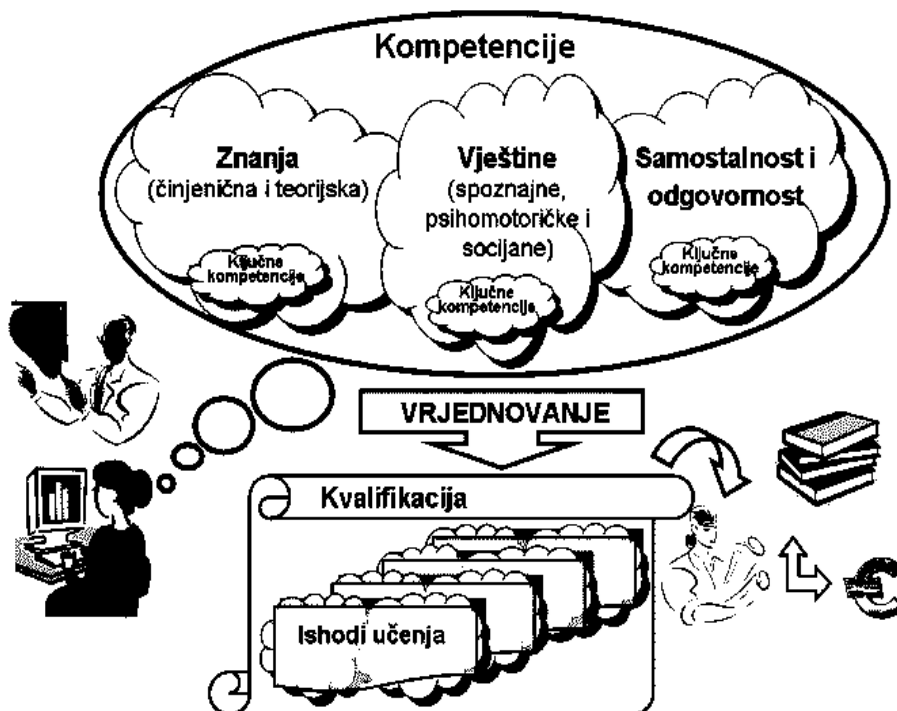
U okviru odgoja i obrazovanja koje pedagogija sustavno analizira i unapređuje, termin kompetencije neosporno je povezan sa osiguranjem kvalitete nacionalnih obrazovnih sustava. U Europi stoga postoje dvije međunarodnopravne organizacije: Europska unija (EU) i Organizacija za gospodarsku suradnju i razvoj (OECD) koje se brinu o razvoju obrazovne politike. Europska Unija izdala je 2008. godine publikaciju „Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje“ (eng. „European Qualifications Framework for Lifelong Learning“ s akronimom EQF) dok su OECD-ove publikacije provođene u sklopu „Programa za međunarodno vrednovanje učenika“ (eng. „Programme for International Student Assessment“, s akronimom PISA) koji je pokrenut 1997. godine. Njihova važnost jest u tome što su svojim smjernicama na ishode učenja utjecale pri stvaranju istih unutar „Hrvatskog kvalifikacijskog okvira“ (s akronimom HKO) 2009. godine (Papenkort, 2014).

Hrvatski kvalifikacijski okvir je sustav koji regulira ishode učenja što se postižu u obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj te povezuje potrebe tržišta rada sa provođenjem školskih i obrazovnih programa te označava ishode učenja kao kompetencije. Definira ih kao skup znanja, vještina te pripadajuće samostalnosti i odgovornosti. Dok se *znanje* u HKO-u odnosi na

¹ Izrazi koji se koriste u ovome radu, a koji imaju rodno značenje, bez obzira na to jesu li korišteni u muškome ili ženskome rodu, obuhvaćaju na jednak način i muški i ženski rod.

² Preuzeto s: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=32639>, datum preuzimanja: 08. 06. 2020.

činjenično i teorijsko znanje koje je najlakše vrednovano, *vještine* označavaju skup primjene znanja, a *samostalnost* i *odgovornost* označavaju skup primjene znanja i vještina te ih je, za razliku od činjeničnoga znanja, teže vrednovati. HKO nadalje naglašava važnost razlikovanja kompetencije od kvalifikacija (slika 1). *Kvalifikacije* su skup vrednovanih kompetencija, stoga nazvanih ishodima učenja (Lučić, R. B. i sur. 2009).



Slika 1: Kvalifikacija i njeni osnovni elementi prema HKO (2009: 23)³

Ne postoji područje ljudskog djelovanja za koje nije potrebno imati kompetencije. Što je posao složeniji i odgovorniji, on traži veću količinu kompetencija. „Kompetencija, kompetentnost, kao pojam u izgradnji, podrazumijeva stupnjeve u aktivnosti – objektivne, na koje utječu zadaci i uvjeti, te subjektivne na koje utječu spoznaje i iskustvo“ (Minet, 1994 prema Jurčić, 2012). Jedne i druge stupnjeve u aktivnosti objedinio je Jurčić (2014) koji je kompetencije učitelja/nastavnika⁴ zbog njihove raznolikosti podijelio u dvije skupine: pedagoške i didaktičke.

³ Preuzeto s https://www.azvo.hr/images/stories/HKO_Prirucnik.pdf; datum preuzimanja: 15. 03. 2020.

⁴ Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju* (NN, 2008) pojam „učitelj“ se odnosi na odgojno-obrazovne djelatnike koji realiziraju nastavu u osnovnoj školi, a pojam „nastavnik“ na one koji nastavu realiziraju u srednjoj školi (članak 100). S obzirom da se, prema Vizek Vidović (2009: 9) u znanstvenoj literaturi termin učitelj (eng. *Teacher*) koristi za „sve osobe odgovorne za obrazovanje učenika do završetka srednjeg obrazovanja, bez obzira je li riječ o predškolskom odgoju, osnovnom ili srednjem obrazovanju, uključujući i tehničko, stručno i umjetničko obrazovanje“, u daljnjem tekstu će se pojam *učitelj* odnositi na učitelja i nastavnika, kao i na oba spola (učitelj, učiteljica, nastavnik, nastavnica).

3. KOMPETENCIJE UČITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

„Tko se povede za praksom bez teorije, taj je kao kormilar koji se ukrea na lađu bez kormila i kompasa i nikad nije siguran kamo plovi.“

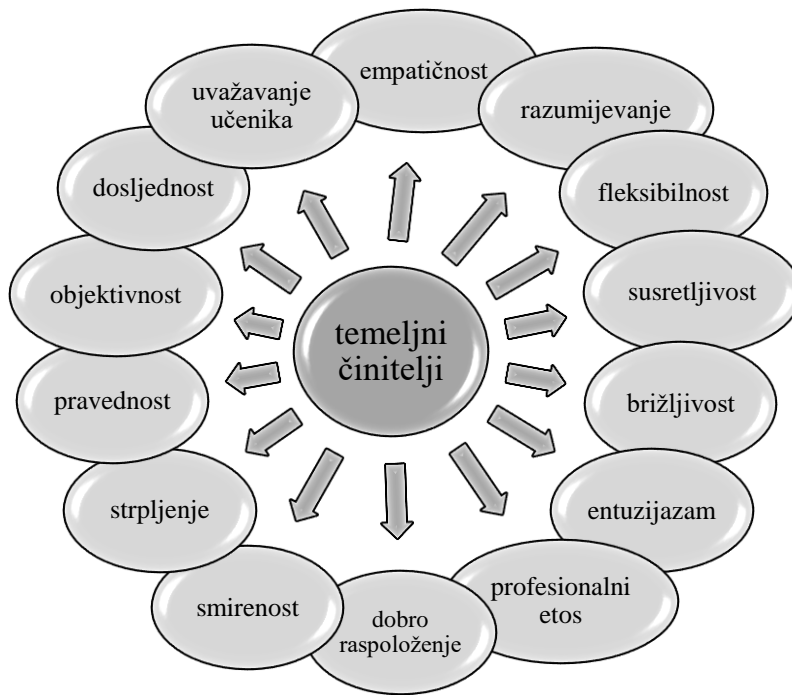
Leonardo da Vinci

3.1. Pedagoške kompetencije

Stjecanje pedagoških kompetencija složen je i dugotrajan proces koji ne završava u trenutku završetka školovanja pojedinca i stjecanja diplome, već je tek na početku. Nakon inicijalnog (preddiplomskog/diplomskog) obrazovanja učitelja, kompetencije se stječu pri uvođenju u posao, obrazovanju učitelja tijekom rada odnosno cjeloživotnom učenju (Hrvatić i Piršl, 2007). To je još jedna potvrda da je nemoguće tijekom inicijalnog obrazovanja pripremiti budućeg učitelja na sve izazove koji ga čekaju pri izlasku sa fakulteta, već da glavina kontinuiranog rada na sebi te odgovornosti koju on nosi - ovisi o njemu samome. Pritom su pedagoške kompetencije prema Jurčić (2014) međusobno komplementarne i podijeljene u osam kategorija: osobna kompetencija, komunikacijska kompetencija, refleksivna kompetencija, socijalna kompetencija, emocionalna kompetencija, interkulturalna kompetencija, razvojna kompetencija i vještine u rješavanju problema (Jurčić, 2014).

3.1.1. Osobna kompetencija

Osobna kompetencija se očituje u poštivanju individualnih učenikovih osobina. Naime, jedino uočavanjem učenikove individualnosti, uz primjenu oprezne interpretacije iste, učitelj može regulirati njegov razvoj. Opažanje učenikove posebnosti vrlo je složena aktivnost zbog toga što može doći do pogrešne interpretacije učenikova ponašanja. Na temelju nedovoljnog broja situacija, učitelj određena učenikova ponašanja može shvatiti kao tipična. Zbog toga odgovornost učitelja leži u tome da do pravilne interpretacije dođe što je ranije moguće, kako bi učenik razvio povjerenje odnosno kako se u suprotnome ne bi zatvorio u sebe i spriječio mogućnost da mu se pomogne. Posjedovanje tzv. *temeljnih činitelja* (slika 2), to jest čimbenika koji utječu na profesionalni stav prema učeniku, može biti ključno rješenje za odgovor na brojne izazove u odgojnoj komponenti odgojno-obrazovnoga procesa (Jurčić, 2014).



Slika 2: Temeljni činitelji osobne kompetencije učitelja prema Jurčiću (2014)

3.1.2. Komunikacijska kompetencija

Komunikacijska kompetencija je kombinacija učiteljevih znanja iz područja retorike, dijalektike i pedagoške komunikologije. Ona se u odgojno-obrazovnom procesu očituje sposobnostima učinkovitog učiteljeva govora i aktivnog slušanja te istovremenog poticanja istoga kod učenika. Pravilno vođena komunikacija tijekom nastave potiče učenike na formiranje stavova i razvijanje kreativnog i kritičkog mišljenja, pri čemu indirektno utječe i na razvoj učenikove samosvijesti. Stoga se odgovornost učitelja ogleda u poticanju komunikacije bez straha od osude. Pravilna međusobna komunikacija u razredu tako će potaknuti učenike da pažljivije i aktivnije prate nastavu, postavljaju pitanja i daju odgovore na postavljena pitanja, što će se konsekutivno odraziti na uspostavljanje pozitivne razredne atmosfere i lakše svladavanje nastavnog gradiva (Jurčić, 2014).

3.1.3. Analitička (refleksivna) kompetencija

Iskustva iz nastavne prakse ukazuju na to da učenici mogu usvojiti nastavne sadržaje brže ili sporije od isplaniranog. Zbog toga je potrebna učiteljeva prilagodba u provedbi planova, to jest usmjeravanje na trenutne učenikove potrebe, u čemu mu može pomoći razvijena *analitička (refleksivna) kompetencija* (Kyriacou, 1998). Naime, analitička kompetencija

podrazumijeva učiteljevu mogućnost analiziranja tijeka nastavnoga sata istovremeno s poučavanjem te prema analizi donositi promjene u vođenju nastave. Čimbenici analize koje refleksivan učitelj uzima u obzir su motiviranost učenika, kvaliteta realizacije nastave kao i u konačnici realizacija općih odnosno izvedbenih ciljeva koje je prethodno isplanirao (Jurčić, 2014).

3.1.4. Socijalna kompetencija

Socijalna kompetencija igra važnu ulogu prilikom učiteljeve uspostave odnosa s roditeljima i učenicima te upravom i kolegama u školi. Očituje se u učiteljevu umijeću timskoga rada, pristupačnosti i toleranciji te nošenju sa stresom, konfliktima i autoritetom. Naime, učitelj krajnji cilj je vlastitim odgojnim djelovanjem razviti socijalnu kompetenciju kod učenika. Zbog toga je važno da u svakom trenutku bude svjestan činjenice da učenici uče po modelu i da upravo njegovo ponašanje može direktno utjecati na učenike kao primjer ili uzor za njihove obrasce ponašanja (Kyriacou, 1998). Osim toga, učenici uče i jedni od drugih, stoga je važno poticati suradničko učenje prilikom kojega učenici razvijenijih sposobnosti mogu pomagati učenicima slabijih sposobnosti u rješavanju pojedinog problema. Znanje usvojeno suradničkim učenjem je operativnije, a učenici istovremeno razvijaju osjećaj za empatiju i međusobno prihvaćanje (Jurčić, 2014).

3.1.5. Emocionalna kompetencija

Emocionalna kompetencija ogleda se učiteljevoj sposobnosti da svoje osobne i profesionalne probleme ostavi po strani prilikom izvođenja nastave. Kako bi u tome uspio, učitelj bi trebao svoje emocije moći osvijestiti, prepoznati i u konačnici, kolikogod je to moguće, njima upravljati. Osvještavanje vlastitih emocija može biti produktivno i u nošenju sa stresom. Kyriacou (1998) stoga navodi sedam izvora nastavnčkog stresa: (1) učenici koji imaju loš odnos prema školi i kojima nedostaje motivacija, (2) neposlušni učenici i razredna nedisciplinarnost, (3) brze promjene u kurikulumu i organizaciji, (4) loši radni uvjeti, uključujući promaknuća, opremu i sredstva, (5) pritisci vremenskih rokova, (6) sukobi s kolegama i (7) osjećaj podcijenjenosti u društvu. Emocionalno kompetentan učitelj ima razvijenu emocionalnu inteligenciju, a negativne emocije može djelomično eliminirati tako što potiče ugodno i pozitivno ozračje u razredu (Jurčić, 2014).

3.1.6. Interkulturalna kompetencija

Odgojno-obrazovni proces koji je koncentriran na poticanje učenika na otvorenost, poštivanje i prihvaćanje različitosti moguć je ukoliko učitelj ima razvijenu *interkulturalnu kompetenciju*. Temeljni činitelji interkulturalnih odnosa su razredna komunikacija, integracija i razredna osjetljivost. Naime, biti interkulturalno osjetljiv prema drugačijem znači biti radoznao, otvoren i spreman učiti o različitim od sebe uz odsustvo predrasuda. Odgovornost učitelja pritom leži u poticanju međusobnog razumijevanja i ravnopravnog surađivanja kod učenika, jer će im to pomoći da lakše upoznaju sami sebe i druge oko sebe, te da se pripreme na mogućnosti zajedničkoga života i funkcioniranja (Jurčić, 2014).

3.1.7. Razvojna kompetencija

Razvojna kompetencija podrazumijeva učiteljevu osobnu potrebu za profesionalnim usavršavanjem i radom na sebi. Ono po čemu se razlikuje od refleksivne kompetencije jest što se potonja odnosi na refleksiju toka nastavnog sata, dok razvojna kompetencija predstavlja generalnu pedagošku i didaktičku uspješnost. Kyriacou (1998) stoga ističe da postoje dva aspekta ocjenjivanja vlastitog rada. Prvi je da učitelj ustanovi koja područja u okviru vlastite djelatnosti treba usavršiti, a drugi je da pronade načine kako da to ostvari. Nakon što je učitelj formalnim obrazovanjem stekao stručnu spremu, on se može usavršavati na nekoliko načina: (1) neformalnim obrazovanjem kao tipom organiziranog učenja (tečajevi, seminari, konferencije, simpoziji) te (2) informalnim obrazovanjem ili samoobrazovanjem (Jurčić, 2014).

3.1.8. Vještine u rješavanju problema

Vještine u rješavanju problema očituju se u načinu na koji se učitelj postavlja rješavajući probleme u procesu odgoja i obrazovanja. Specifične sposobnosti koje će učitelju koristiti po pitanju ove problematike su reagiranje na individualne potrebe učenika te prilagodba težine postojećih zadataka prema (pred)znanju i potrebama učenika. Pritom pozitivan stav i humor mogu biti od velike koristi. Naime, primjerenim humorom se može potaknuti pozitivno ozračje u razredu: zabrinutog ili tužnog učenika humor može razvedriti, dok se pozitivnim stavom generalno može učvrstiti učenikovo povjerenje u učitelja i u sebe, a samim time i u vlastiti uspjeh. Po pitanju povjerenja također je važno da učitelj ima sposobnost priznavanja vlastite

pogreške. Na taj način učitelj jača svoj autoritet, a učenicima daje priliku da iz tuđeg primjera nauče kako je pogriješiti – ljudski (Kyriacou, 1998; Jurčić, 2014).

3.2. Didaktičke kompetencije

Kako bismo mogli kategorizirati didaktičke kompetencije, potrebno je prvo protumačiti didaktiku kao granu školske pedagogije, koja objašnjava i predviđa uzročno-posljedične veze u odgojno-obrazovnom procesu (Cindrić i sur., 2016). Odgoj i obrazovanje se u tom procesu odvijaju paralelno, ali putem različitih metoda i strategija koje zahtijevaju drugačije oblike kompetencija. Dok su se pedagoške kompetencije bavile *odgojnom* komponentom, didaktičke kompetencije su fokusirane na *obrazovnu* komponentu nastavnoga procesa. Jurčić (2014) je didaktičke kompetencije usustavio unutar pet kategorija koje su umrežene, međuovisne i komplementarne: (1) implementacija predmetnog kurikulumu, (2) organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, (3) oblikovanje nastavnih područja, (4) vrednovanje učeničkih postignuća i (5) razvoj modela odgojnog partnerstva u školi.

3.2.1. Implementacija predmetnoga kurikulumu

Implementacija predmetnoga kurikulumu podrazumijeva učiteljevu kompetentnost u pojmovnom određenju kurikulumu te tumačenju istog u okviru tradicionalnog i suvremenog pristupa, kako bi mogao razumjeti njegove sastavnice te ih primijeniti u oblikovanju i organizaciji nastavnog procesa. Pojam kurikulum (eng. *curriculum*) potječe iz latinskog jezika i općenito označava hod (tok). Termin se u pedagogiji javlja na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće i u prenesenom smislu označava „hod kroz obrazovanje“, što u praksi znači redosljed učenja nastavnoga sadržaja prema godinama/razredima. Na temelju tog tumačenja je proizašlo tradicionalno tumačenje pojma kurikulumu koje je dugo bilo ograničavano na nastavni plan i program, iako se kurikulum još od 30-ih godina 20. stoljeća proširio sa *sadržaja* odgoja i obrazovanja na ukupnu *funkciju škole*, to jest na ukupno, sinergijsko djelovanje svih činitelja školske socijalizacije (Jurčić, 2012). Tako prošireni i osuvremenjeni kurikulum, koji fokus nastave usmjerava na učenika umjesto na nastavni sadržaj, Matijević (2002, prema Cindrić i sur., 2016) definira kao skup odluka o ciljevima, sadržajima, metodama i organizaciji učenja i poučavanja. Naime, prema načinima postavljanja pitanja i traženja odgovora unutar navedenih područja, razlikujemo didaktiku i kurikulum. Dok didaktika odgovara na pitanja „tko, što, kada, s kim, gdje, kako, čime, zašto i s kojom namjerom učiti; kurikulum odgovara na pitanja što

treba naučiti, koliko, na koji način, pomoću kojih sredstava, na kojim mjestima, kako provjeriti postignuto i gdje to primijeniti“ (Jurčić, 2012: 62). Odgovornost učitelja pri implementaciji predmetnog kurikulumu leži upravo u tome da na navedena pitanja pronađe odgovore, stavljajući učenikove potrebe u fokus nastavnoga procesa. Pri tome mu može pomoći poznavanje kurikularnog kruga koji obuhvaća ciljeve učenja, sadržaje učenja, metode poučavanja i organizaciju učenja te evaluaciju učeničkih postignuća (Cindrić i sur., 2016).

3.2.2. Organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnoga procesa

Organizacija i vođenje odgojno-obrazovnoga procesa ogleda se u učiteljevoj sposobnosti da sve što je isplanirao prilikom implementacije predmetnog kurikulumu, jednostavno rečeno, provede u praksi. U području organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnoga procesa, kompetentan učitelj ne primjenjuje autoritarni stil vođenja, nego demokratski. Svjestan je da kvalitetna organizacija i vođenje nastave iziskuju suradnju s učenicima, zbog čega će ih uključiti u sve tri faze nastavnoga sata: (1) dogovor, (2) obradu i (3) rezultate. U prvoj fazi učitelj informira učenike o cilju i sadržaju sata, nakon čega zajedničkim dogovorom definiraju na koji će način to ostvariti. U drugoj fazi slijedi realizacija dogovora koja vremenski najduže traje, a obuhvaća ispunjavanje zadanih ciljeva uz primjenu adekvatnih nastavnih metoda, strategija i oblika rada. U završnoj se fazi povezuju dijelovi nastavnoga sata u jednu cjelinu, prilikom čega učitelj vrednuje učenikova postignuća te analizira vlastite odabire i odluke prema razinama uspješnosti u realizaciji ciljeva (Jurčić, 2012). Može se zaključiti da takav tip vođenja nastave, koji je putem uključivanja učenika u organizaciju sata usmjeren prema učenikovim potrebama, utječe na razvijanje učenikove motivacije za rad koja može bitno promijeniti njegove stavove prema aktivnostima na satu i učenju generalno (Kyriacou, 1998).

3.2.3. Uspostavljanje razredno-nastavnog ozračja

Učiteljeve kompetencije pri uspostavljanju razredno-nastavnog ozračja ogledaju se u pronalasku konkretnih sadržaja kojima će u odgojno-obrazovnom procesu moći stvarati ugodno ozračje. Razredno ozračje postoji otkako postoji razredno-predmetno-satni sustav, dakle od prve polovice 17. stoljeća kada ga je utemeljio češki pedagog Jan Amos Komensky.

Konkretniji pokušaji analiziranja takvoga sustava nastaju tek u drugoj polovici 20. stoljeća. Analizirajući što sve utječe na razredno ozračje, Jurčić (2012) navodi četiri determinante:

1. učiteljeva podrška koja je osnovni pokretač učenikove motivacije;
2. (pre)opterećenje učenika nastavom, zbog čega učenici nerijetko uče površno;
3. razredna kohezija koja se odnosi na međusobnu interakciju učenika, kao i interakciju učenika i učitelja;
4. strah od školskog neuspjeha koji je direktno povezan s ispitima i ocjenjivanjem (Jurčić, 2012).

Kyriacou (1998) pritom ističe brojna istraživanja koja su pokazala kako su za uspostavljanje pozitivnog ozračja u novom razredu od izrazite važnosti ishodi prvih nekoliko sati. Wrag i Wood (1989, prema Kyriacou 1998) su, uspoređujući rad iskusnih učitelja sa studentima koji će tek postati budući učitelji, došli do zaključka da iskusni učitelji lakše ostvaruju ugodno razredno ozračje. Naime, analizirajući obilježja rada jednih i drugih, uvidjeli su da su iskusni učitelji samouvjereniji, profesionalniji, poticajniji, više gledaju učenike u oči, češće se služe humorom, imaju jasnije propisana pravila te znaju lakše uspostaviti autoritet.

3.2.4. Vrednovanje učeničkih postignuća u školi

Utvrđivanje učeničkih postignuća je integralni dio učiteljeva rada, a ostvaruje se postupcima praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja. Sustavnim promatranjem, učitelj prati učenikov napredak, odnos prema radu i planiranim aktivnostima na satu, pristup u rješavanju problema te spremnost na suradnju (s učiteljem i ostalim učenicima). Učitelj to ostvaruje paralelno s realizacijom drugih nastavnih aktivnosti, zapisujući dojmove na kraju sata, što mu u konačnici može biti pomoć pri donošenju zaključne ocjene. Vrednovanje se također odvija opisno, no za razliku od praćenja, utvrđuje učenikovu uspješnost u realizaciji operativnih ciljeva. Ocjenjivanje uključuje dodjeljivanje opisne i/ili brojčane ocjene učeniku na temelju klasifikacije njegova znanja. U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, brojčane se ocjene kreću na ljestvici od jedan (najniža ocjena – *nedovoljan*) do pet (najviša ocjena – *odličan*), a dodijeljene su na temelju usmenog, pismenog i praktičnog ocjenjivanja (Jurčić, 2012).

Proces utvrđivanja učeničkih postignuća može biti stresan za učenike, kao i za učitelje, pogotovo ukoliko učitelji nemaju jasno postavljene kriterije pri oblikovanju brojčane ocjene. Kod definiranja kriterija važno je da učitelj ne uzima u obzir samo učenikovo znanje, već niz ostalih čimbenika koji se mogu utvrditi opisnim ocjenjivanjem putem praćenja i vrednovanja

učenika. Može se rezimirati da se učiteljeva kompetentnost za vrednovanje učeničkih postignuća ogleda u poznavanju školske ocjene, stupnja učenikova znanja, kontinuiranom praćenju, emocionalnoj pripremi učenika na ocjenjivanje koja se sastoji od umanjivanja učenikova straha od neuspjeha i u konačnici, primjeni pravednih i objektivnih kriterija koji nisu prestrogi ni preblagi (Jurčić, 2012).

3.2.5. Razvoj modela odgojnoga partnerstva u školi

Roditelji šalju svoju djecu u školu, kako bi ih uključili u odgojno-obrazovni proces. Djecu nadalje povjeravaju učiteljima, s kojima indirektno ostvaruju suradnju koja traje onoliko koliko traje školovanje njihove djece. Takva se suradnja naziva *odgojnim partnerstvom* zbog toga što u nju dobrovoljno ulaze i roditelji i učitelji. Dosad primjenjivan model formalne suradnje roditelja i učitelja, koji je obuhvaćao tri do četiri roditeljska sastanka godišnje uz povremene informativne razgovore, je zastario. Takav model je površan, bez definiranih ciljeva koji bi trebali ići u smjeru pružanja jasne slike o školi od strane učitelja prema roditeljima, a dom i škola ostaju izolirani poput „dva odvojena svijeta“. Kako bi se to promijenilo, Maleš (2004, prema Jurčić, 2012) predlaže razvoj modela odgojnoga partnerstva u školi, kao nadogradnju postojećeg formalnog modela. Kompetencije učitelja u razvoju modela odgojnoga partnerstva očituju se u učestalijoj komunikaciji s roditeljima, prilikom koje bi učitelji snosili odgovornost u pedagoškoj izobrazbi roditelja, naravno s ciljem učinkovitije realizacije odgojno-obrazovnih ciljeva usmjerenih prema razvoju učenika.

4. KOMPETENCIJE UČITELJA U PLANIRANJU I REALIZACIJI NASTAVE *SOLFEGGIA*

4.1. *Solfeggio* kao glazbeno-pedagoška disciplina

S obzirom na to da je *Solfeggio* predmet s kojim se učenici susreću već od samoga početka glazbenog obrazovanja, odnos učenika s učiteljem *solfeigia*, kao i odnos učenika prema samom predmetu može suštinski utjecati na nastavak i kvalitetu tog istog glazbenog obrazovanja. Stoga je inicijalno razumijevanje pedagoških i didaktičkih kompetencija koje su potrebne svakom učitelju, neovisno o području njegove specijalizacije, neophodno prije samog ulaska u područje stručnih, to jest specifičnih kompetencija koje se, za razliku od općih, razlikuju prema području učiteljevog djelovanja.

Kako bismo mogli raspravljati i promišljati o specifičnim kompetencijama učitelja *solfeigia*, važno je prije toga raščlaniti i sâm naziv predmeta. Naime, naziv nam ukazuje na to što se u predmetu „događa“ odnosno on nas uvodi u slojevitost razvoja *solfeigia* kao glazbeno-teorijske i glazbeno-pedagoške discipline. U hrvatskoj glazbeno-obrazovnoj teoriji i praksi koristi se strani naziv *Solfeggio*. Korijen riječi potječe iz romanskog jezika te se sastoji od dva solmizacijska sloga (*Sol – Fa*). Solfedirati (tal. *solfeggiare*; fr. *solfége*) znači „pjevati solmizacijom“, dok se termini na engleskom (*Ear training*) i njemačkom (*Gehörbildung*) odnose na „odgoj sluha“ (tablica 1). Bez obzira na različitost pojmova koji mogu ukazivati na *pjevanje* odnosno na *glazbeni diktat* kao dominantnu aktivnost, podrazumijevaju se isti oblici rada, metode, strategije i sredstva na kojima se temelji i *Solfeggio* u našem glazbeno-obrazovnom prostoru (Kazić, 2013).

Tablica 1: Etimologija termina *Solfeggio* prema Kaziću (2013)

talijanski	francuski	njemački	engleski
<i>Solfeggio</i>	Solfége	Gehörbildung	Ear training

Solfeggio je uveden u obrazovni sustav krajem 18. stoljeća. Zaslugom francuskoga skladatelja François Joseph Gosseca (1734.-1829.), 1795. je godine inauguriran u kurikulum Pariškog konzervatorija kao jedan od glavnih predmeta. Može se reći da je to bilo relativno kasno, s obzirom na to da problematika kojom se *Solfeggio* bavi: „od najelementarnijeg glazbenog opismenjivanja do kasnijih, mnogo složenijih glazbenih pojava...“ nije počela tada, već puno ranije“ (Kazić, 2013: 24). Svaka civilizacija imala je svoj sustav glazbenog

obrazovanja. Kada struka traži izvore o samom početku glazbenog obrazovanja, ona otvara Pandorinu kutiju. Rojko (2012b: 5) smatra da je glazba oduvijek „bila sastavnim dijelom odgoja i obrazovanja.“ Stoga ne čudi da su se mnogi autori, pišući o povijesti glazbenog obrazovanja, dotakli glazbene tradicije starih civilizacija. Andreis (1989) piše o postojanju velikih dvorskih orkestara u Egiptu, Babilonu, Elamu i Jeruzalemu, a Kazić (2013) spominjući također glazbenu poduku u Egiptu (oko 2500 god. pr. n. e.) navodi da je imala instruktore pjevanja i da se služila heironomijom (grč. *heir* – ruka, *nomia* – upravljati). Vasiljević (1978) piše o postojanju izgrađenog i opisanog tonskog sistema u Indiji, izloženog u petoj knjizi Veda oko 1000 god. pr.n.e., dok Rojko (2012d: 6) opisuje važnost glazbe unutar civilizacije drevne Kine citirajući misao kineskog filozofa Konfucija (551-479. god. pr.n.e.): „Želite li znati kakav je moral u zemlji i kako se njome upravlja, poslušajte njezinu glazbu.“

Iako se europska glazbena tradicija temelji na glazbenoj teoriji i praksi starih Grka, važno je istaknuti da su Grci također bili pod utjecajem drugih civilizacija sa kojima su bili u dodiru (Vasiljević, 1978). Glazbeno obrazovanje u srednjem vijeku bilo je organizirano u okvirima crkve i služilo je njoj samoj (Rojko, 2012b). To znači da su samo privilegirani imali pristup obrazovanju. Prvu školu za pjevače osnovao je u 4. st Ambrozije, biskup iz Milana, nakon čega je započeo proces otvaranja velikog broja škola u Italiji i ostalim zemljama srednje Europe (Vasiljević, 1978). To je utjecalo na odvajanje nauka o glazbi od općeg obrazovanja. Neke od srednjovjekovnih škola koje su se uspjele održati sve do danas su među ostalim *Velška katedralna škola* (osnovana 909. godine) i *Zborska škola L'Escolania* u Montserratu (osnovana 1025. godine). „Zahvaljujući kontinuiranom djelovanju takvih ustanova, sustav glazbenog obrazovanja razvija se usporedno sa sustavom općeg obrazovanja i poprima njegova ključna obilježja kao što su: (1) nastavni plan i organizacija odgojno-obrazovnog procesa; (2) nastavni programi, to jest sadržaji određeni na nacionalnoj razini; (3) kontrola kvalitete s ciljem ostvarenja definiranih obrazovnih standarda (evaluacija školske ustanove i kurikuluma) i (4) opisno i brojčano vrednovanje (evaluacija učenika)“ (Matoš, 2018: 13).

Glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj je, osim u općeobrazovnim školama prisutno unutar specijaliziranih ustanova – tzv. glazbenih škola. Potreba za nastankom istih javila se u 19. stoljeću. Može se pretpostaviti da su neki od razloga bili širenje građanske klase i svijest o nacionalnom identitetu koja je bila sveprisutna u razdoblju ilirskog pokreta, a također i procvat glazbenog amaterizma koji je u Europi doduše doživio puni zamah već u 18.stoljeću. Prva glazbena škola u Hrvatskoj bila je *Glazbena škola zagrebačkog muzičkog društva*, osnovana 1829. godine u Zagrebu. S vremenom su se glazbene škole brojčano i prostorno nastavile širiti

po drugim županijama, a njihova inicijalno dvojaka funkcija izobrazbe glazbenog amatera i stručnjaka s vremenom se profilirala sa svrhom izobrazbe profesionalnog stručnjaka koja se nastavila sve do danas (Matoš, 2018). „Na osnovnoškolskoj razini *Solfeggio* je moguće učiti u gotovo 90 škola, na srednjoškolskoj razini u nešto više od trideset škola te na visokoškolskoj razini u pet ustanova koje su locirane u značajnijim kulturnim, umjetničkim i gospodarskim središtima Hrvatske (Zagreb, Split, Osijek, Pula)“ (Matoš, 2018: 13). Obrazovanje stručnog kadra također je imalo svoj razvojni put: Kos i suradnici (1981) govore o osnutku dvogodišnjega studija 1965. godine koji je potom 1977. godine prerastao u četverogodišnji studij *Odjela za glazbeni odgoj* (VIII. odsjek) na Muzičkoj akademiji u Zagrebu. „Osnovni pokretač i misao vodilja u tom poslu bila je želja da nastavnik glazbenog odgoja bude muzički potpuno formirana ličnost, temeljitog, ali i širokog stručnog, metodičkog, pedagoškog i psihološkog obrazovanja“ (Kos i sur., 1981: 72).

Studija koju je objavila EMU (2010, prema Matoš 2018) navodi da Hrvatska ima nacionalni kurikulum za glazbeno obrazovanje, no dokument pod tim nazivom još uvijek nije objavljen. „Pritom se zapravo misli na sljedeće dokumente: (1) *Nastavne planove i programe predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole* (MZOŠ i HDGPP, 2006) i (2) *Nastavne planove i programe za srednje glazbene i plesne škole* (MZOŠ i HDGPP, 2008)“ (Matoš, 2019: 83). Ova dva dokumenta sadrže planove i programe za sve nastavne predmete u osnovnoškolskom i srednjoškolskom sustavu glazbenoga obrazovanja. Nastava *solfeggia* je u osnovnoj i srednjoj školi skupna, za razliku od nastave pjevanja ili glazbala koja se izvodi individualno. Broj učenika u razrednom odjeljenju je za predmet *Solfeggio* u osnovnim i srednjim glazbenim školama prema *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/08) i *Državnom pedagoškom standardu srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/08) predviđen za minimalno deset, a maksimalno petnaest učenika. U osnovnim i srednjim glazbenim školama se također poučavaju obvezni, izborni i fakultativni predmeti, pri čemu *Solfeggio* pripada skupini obveznih teorijskih predmeta (MZOŠ i HDGPP, 2006, 2008).

Svaki bi učitelj *solfeggia* trebao biti upoznat s nastavnim planom i programom toga predmeta i to ne samo za razrede kojima predaje, nego i sve ostale razrede, kako bi vodio računa o organizaciji predmeta u čitavoj glazbeno-obrazovnoj vertikali. Kako bi se bolje razložila slojevitost nastavnoga plana i programa u hrvatskom glazbeno-obrazovnom sustavu, svaku razinu ćemo zasebno izložiti. U dokumentu predškolske i osnovnoškolske razine postoje dva zasebna nastavna plana i programa za glazbeno obrazovanje: (1) *Nastavni plan i program za*

osnovnu glazbenu školu (OGŠ) i (2) Nastavni plan i program za osnovnu školu funkcionalne muzičke pedagogije (FMP-OGŠ).⁵ Analizirajući oba nastavna plana, može se utvrditi da postoji razlika u satnici. Naime, satnica unutar FMP-OGŠ iznosi 2 sata tjedno po 60 minuta, dok satnica OGŠ iznosi 2 puta tjedno po 45 minuta (tablica 2).

Tablica 2: Nastavni plan za OGŠ i FMP-OGŠ prema MZOŠ i HDGPP (2006) i NN (63/08)

naziv predmeta	tip predmeta	razred	broj učenika	status predmeta	tip plana	satnica
<i>Solfeggio</i>	teorijski predmet	1. – 6. razred	(10-15) učenika	obvezan	PL-OGŠ	2x (45')
					PL-FMP-OGŠ	2x (60')

Prema MZOŠ i HDGPP (2008) postoji i tzv. *pripremno glazbeno obrazovanje za srednju školu*. Satnica *solfeggia* u pripremnom glazbenom obrazovanju veća je od satnice u OGŠ i FMP-OGŠ i iznosi četiri puta tjedno po 45 minuta (tablica 3). To je samo po sebi logično s obzirom na to da se ista količina gradiva u pripremnom glazbenom obrazovanju obradi u tri puta manje vremena (dvije godine umjesto šest) (Matoš, 2018).

Tablica 3: Nastavni plan za pripremne razrede prema MZOŠ i HDGPP (2008) i (NN 63/08)

naziv predmeta	tip predmeta	Razred	broj učenika	status predmeta	tip plana	satnica
<i>Solfeggio</i>	teorijski predmet	I. pr/ II. pr	(10-15) učenika	obvezan	PL-SGŠ	4x tjedno (45')

U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 2008) stoji da glazbene škole pripadaju umjetničkim školama, koje uz gimnazije i strukovne škole čine sustav srednjoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj (članak 15). Srednjoškolsko se glazbeno obrazovanje odvija u prostorima glazbenih i eventualno umjetničkih⁶ škola. Ono traje četiri godine i polaznicima pruža nekoliko različitih programa koji se mogu svrstati u četiri kategorije: (1) instrumentalni programi⁷; (2) solo pjevanje; (3) teorijski smjer i (4) graditelj i restaurator

⁵ U daljnjem tekstu OGŠ (osnovna glazbena škola); SGŠ (srednja glazbena škola); FMP-OGŠ (osnovna škola funkcionalne muzičke pedagogije); FMP-SGŠ (srednja škola funkcionalne muzičke pedagogije); PL (plan); PR (program)

⁶ Škole u kojima je prisutno glazbeno i plesno obrazovanje

⁷ Glasovir, čembalo, flauta, klarinet, saksofon, oboa, fagot, truba, rog, trombon, tuba, eufonij, violina, viola, violončelo, kontrabas, gitara, harmonika, tambure (bisernica i brač), harfa, orgulje i udaraljke

gudačkih i trzalačkih glazbala (Matoš, 2018). Kao i u slučaju osnovnoškolske razine, postoje dva zasebna plana i programa: (1) *Nastavni plan i program za srednju glazbenu školu* i (2) *Nastavni plan i program za srednju školu funkcionalne muzičke pedagogije* (FMP). Analizirajući ova dva dokumenta pronalazi se ista analogija kao u satnici unutar osnovnoškolskog obrazovanja – satnica za predmet *Solfeggio* iznosi dva puta tjedno po 45 minuta unutar SGŠ odnosno dva puta tjedno po 60 minuta unutar FMP-SGŠ (tablica 4).

Tablica 4: Nastavni plan za srednje škole prema MZOŠ i HDGPP (2008)

naziv predmeta	tip predmeta	razred	broj učenika	status predmeta	Vrsta plana	satnica
<i>Solfeggio</i>	teorijski predmet	1. – 4. razred	(10-15) učenika	obvezan	PL-SGŠ	2x (45')
					PL-FMP-SGŠ	2x (60')

Usporedba nastavnih planova i programa na *osnovnoškolskoj razini* (OGŠ i FMP-OGŠ) odnosno na *srednjoškolskoj razini* (SGŠ i FMP-SGŠ) navodi na zaključak da učitelj pri organizaciji nastavnog sadržaja u FMP-OGŠ i FMP-SGŠ ima znatno više vremena na raspolaganju nego u OGŠ i SGŠ. Potrebno je posebno istaknuti *pripremno* glazbeno obrazovanje u kojemu se nastavni sadržaj, inače predviđen za učenje u vremenskom periodu od šest godina, treba obraditi u dvije godine uz nešto starije polaznike i drugačiju organizaciju nastave (primjerice, četiri sata *solfeggia* tjedno). Može se ustanoviti da se učitelj suočava s različitim izazovima prilikom organizacije nastavnoga sadržaja koji bi se trebao svladati:

- a) u okviru 45 minuta odnosno u okviru 60 minuta – uspoređujući trajanje nastavnoga sata;
- b) tijekom dvije godine odnosno tijekom šest godina – uspoređujući cjelokupno trajanje glazbenoga obrazovanja prije upisa srednje glazbene škole.

Iz navedenih razloga, učitelj *solfeggia* treba u svakom trenutku biti svjestan nastavnoga plana, kako bi mogao optimalno planirati i realizirati nastavu.

4.2. Metodičke kompetencije u planiranju nastave *solfeggia*

Stručne kompetencije učitelj *solfeggia* stječe kako bi osigurao potrebnu stručnu spremu koja je regulirana *Pravilnikom o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika* u osnovnom školstvu (NN, 47/1996) te srednjem školstvu (NN, 80/1999). Naime, postoji jasna diferencijacija područja koja proučavaju didaktika i metodika. Obje su pedagoške discipline, no dok se didaktika bavi proučavanjem *općeg* u nastavi (neovisno o području u kojem se učitelj specijalizirao), metodika proučava zakonitosti odgoja i obrazovanja u *pojedinom* nastavnom predmetu (Cindrić i sur., 2016). Analizirajući metodiku nastave glazbe, Rojko (2012f) postavlja pitanje o potrebi diferenciranja metodike svakog glazbeno-teorijskog predmeta zasebno. Iako svjestan postojećih razlika u nastavi *solfeggia* i primjerice harmonije ili kontrapunkta, autor prepoznaje brojne zajedničke elemente navedenih disciplina, zbog čega smatra da nema potrebe za zasnivanjem zasebnih metodika za navedene predmete, već da treba težiti jednoj metodici koja objedinjuje i integrira sve glazbeno-teorijske predmete zbog toga što bi u suprotnom moglo doći do ograničavanja izlaznih kompetencija budućih učitelja teoretskih predmeta. Međutim, zbog razvoja *solfeggia* kao discipline i postupnog osuvremenjivanja tog predmeta, s vremenom je na visokoškolskoj razini došlo do potrebe osnivanja zasebnog kolegija pod nazivom *Metodika nastave solfeggia* koji se od akademske godine 2019./2020. izvodi na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu.⁸

Kako bi budući učitelj *solfeggia* dobio integrirana znanja iz glazbeno-teorijskih predmeta u kombinaciji sa znanjima iz psihologije i didaktike, on polaže skupinu metodičko-didaktičkih predmeta u okviru *pedagoškog modula*. Navedeno je moguće ostvariti u okviru sljedećih visokoškolskih ustanova: (1) *Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu*, (2) *Institut za crkvenu glazbu Albe Vidaković*, (3) *Umjetnička akademija u Osijeku: Odsjek za glazbenu umjetnost*, (4) *Muzička akademija u Puli* i (5) *Umjetnička akademija u Splitu* (Matoš, 2018). Glavni zadatak pedagoškoga modula jest da pripremi buduće učitelje glazbeno-teorijskih predmeta na sve izazove koji ih potencijalno čekaju kada počnu raditi sa učenicima, da ih, jednostavno rečeno – nauči kako da stečeno znanje prenesu učenicima. Analizirajući upravo izlazne metodičke kompetencije za predavanje glazbeno-teorijskih predmeta, Rojko (2009) je napravio sistematizaciju profila diplomiranih učitelja glazbe (tablica 5).

⁸ Preuzeto s: <http://www.muza.unizg.hr/studiji/integrirani-sveucilisni-studij-glazbena-pedagogija/#predmeti>, datum preuzimanja: 03. 06. 2020.

Tablica 5: Jedanaest profila diplomiranih učitelja glazbe prema Rojku (2009)

	profili diplomiranih učitelja glazbe	uvjeti za predavanje <i>solfeggia</i> u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi	postotak profila koji ostvaruju/ne ostvaruju uvjete
1.	Jednopedmetni učitelji Glazbene kulture u osnovnoj školi odnosno nastavnici Glazbene umjetnosti u gimnaziji	ostvareni	63,63%
2.	Dvopedmetni učitelji Glazbene kulture u osnovnoj školi odnosno nastavnici Glazbene umjetnosti u gimnaziji		
3.	Crkveni glazbenici, učitelji Glazbene kulture u osnovnoj školi		
4.	Jednopedmetni nastavnici Povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama odnosno nastavnici Glazbene umjetnosti u gimnazijama (jednopedmetni muzikolozi sa završenim psihološko-pedagoškim modulom)		
5.	Dvopedmetni nastavnici Povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama odnosno nastavnici Glazbene umjetnosti u gimnazijama (dvopedmetni muzikolozi)		
6.	Nastavnici teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama		
7.	Diplomirani skladatelji i dirigenti sa završenim psihološko-pedagoškim modulom kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama		
8.	Učitelji glazbala i pjevanja u glazbenim školama (instrumentalisti i pjevači sa završenim psihološko-pedagoškim modulom)	nisu ostvareni	36,36%
9.	Učitelji razredne nastave glazbe u osnovnoj školi		
10.	Sveučilišni profesori na studijima glazbe (umjetničkim akademijama)		
11.	Sveučilišni profesori glazbenih kolegija na učiteljskim fakultetima		

Unutar sveukupno jedanaest profila diplomiranih učitelja glazbe, *Solfeggio* u glazbenoj školi smiju predavati oni profili koji su svoje psihološko-pedagoško-metodičko obrazovanje stekli položenim pedagoškim modulom u okviru sljedećih studijskih smjerova: (1) glazbena pedagogija, (2) teorija glazbe, (3) kompozicija, (4) dirigiranje i (5) muzikologija. Analizirajući navedene podatke (tablica 5) može se zaključiti da prvih sedam profila ostvaruje taj uvjet, dok posljednja četiri profila ne ostvaruju. Ukoliko se Papenkortova teza o kompetencijama smatra ispravnom – „osoba koja nešto *smije* trebala bi to i *umjeti*“ (2014: 28), navedeni profili, koji čine 63,63% od svih jedanaest navedenih profila, imaju dovoljno stručnoga znanja za planiranje

i realizaciju nastave *solfeggia*. Kako navedeni postotak ne bi potencijalno zavarao i pritom stvorio opći dojam da je predavanje *solfeggia* jednostavno za svakoga tko to, prema stečenoj diplomi, *smije* činiti, potrebno je detaljnije istražiti i revalorizirati kompetencije za predavanje *solfeggia* koje su u svakom slučaju kompleksne i višeslojne.

Prilikom metodičke analize *solfeggia* kao neizostavnoga dijela glazbenog obrazovanja, nezaobilazno je promišljanje o ovim područjima:

- pitanje glazbenih sposobnosti i mogućnosti njihova otkrivanja i evaluacije;
- pitanje nastavnih metoda, a naročito nekih posebnih metoda svladavanja intonacije i ritma;
- pitanje upotrebe nastavnih sredstava i pomagala;
- pitanje udžbenika i tekstualnih nastavnih sredstava;
- pitanje praćenja i vrednovanja učenikova rada i napredovanja (Rojko, 2012f).

Uz navedena pitanja, autor ističe da metodika glazbeno-teorijskih predmeta ima za osnovni zadatak „utvrđivanje i, u pojedinim slučajevima, trajno revaloriziranje“ svakog pojedinog predmeta. Da bi učitelj *solfeggia* to mogao učiniti, prvi korak je da može definirati potrebne ishode učenja u okviru jednoga nastavnog sata odnosno tjedna, mjeseca, polugodišta ili godine. Kad su ishodi definirani, postavlja se pitanje na koji način ih se može ostvariti. Tome služi organizacija nastavnog sadržaja koja se ostvaruje pomoću nastavnih strategija, nastavnih metoda, nastavnih sredstava i pomagala i ostalih važnih aspekata, pritom također uz poštivanje spomenutih vremenskih ograničenja koja su zadana okviru nastavnog plana. Slijedom navedenih argumenata, metodičke će kompetencije za planiranje nastave *solfeggia* biti elaborirane sljedećim redoslijedom: (1) definiranje ishoda učenja, (2) odabir i organizacija nastavnog sadržaja, (3) aktivnosti u nastavi *solfeggia*, (4) primjena oblika rada, nastavnih metoda i strategija i (5) adekvatan odabir nastavnih sredstava i pomagala.

4.2.1. Definiranje ishoda učenja

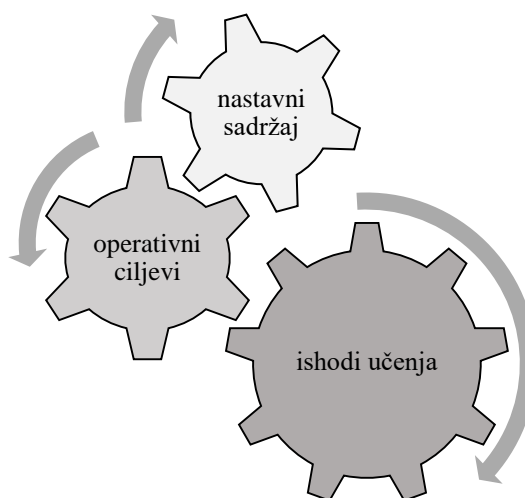
Svaki učitelj *solfeggia* treba biti svjestan da je definiranje ishoda učenja temelj planiranja nastave. Ishodi predstavljaju željeni rezultat učenja i pokazuju što je učenik naučio nakon određenog perioda sustavnog učenja. Radica (2015) govori o povezanosti ishoda učenja s nastavnim planovima i programima te nadalje ističe njihovu tijesnu vezu sa ocjenjivanjem učenika. Kako bi ishodi učenja bili lakše mjerljivi, prema njima se oblikuju operativni ciljevi koji su konkretizirani putem jasno postavljenih zadataka. O povezanosti ishoda učenja s nastavnim programom govori i Rojko (2012h: 254): „Cilj predmeta (svrha, zadaci) sastavnica je svakog nastavnog programa te je „normalno“ da se takva rubrika nađe i u nastavnom programu glazbene škole.“ Glavna karakteristika ciljeva učenja je da su svi usmjereni na zadovoljavanje određenih odgojno obrazovnih potreba, nastalih kao razlike između kvalifikacija potrebnih za željenu promjenu ponašanja s učenikovom osposobljenosti (Cindrić i sur., 2016).

Analizirajući nadalje ciljeve učenja, autori ih dijele na opće i izvedbene (operativne). Opći ciljevi su definirani nastavnim programom te se postižu ostvarivanjem izvedbenih (operativnih) ciljeva i realizacijom nastavnog programa (Cindrić i sur., 2016). Dakle, opći ciljevi zapravo vode direktno do ishoda učenja – oni pokazuju ideal kojem učitelj teži. S druge strane, izvedbeni (operativni) ciljevi se utvrđuju nakon detaljnije analize ishoda učenja i potom se predstavljaju mjerljivim i konkretiziranim zadacima. Na ove tvrdnje se može nadovezati i Rojkova teza o zadacima koja kaže da se zadatci odnose na znanja, umijeća, sposobnosti i stavove koji služe nečemu što je izvan njih samih (Rojko, 2012e). Prilikom revalorizacije kurikuluma i definiranja ishoda učenja, učitelj *solfeggia* treba dodatno analizirati i uvjete u kojima će se kurikulum ostvariti. Ti uvjeti mogu biti *vanjski* – resursi koje škola dobiva, očekivanja i zahtjevi roditelja i *unutarnji* – sposobnosti učenika, osobnost i kompetencije učitelja, nedostaci postojećeg kurikuluma i ostalo (Cindrić i sur., 2016).

U nastavnom programu za osnovnu glazbenu školu (PR-OGŠ) te srednju glazbenu školu (PR-SGŠ) ciljevi, zadaci kao i ishodi učenja *solfeggia* nisu jasno i eksplicitno prikazani (Matoš, 2018). Konkretno je naveden jedino nastavni sadržaj, što ističe i Rojko (2012e) koji govori o tome da u nastavnim programima ne postoji razlika između zadanih ciljeva i zadataka, kritizirajući istovremeno stagnirajuću metodičku literaturu koja o navedenoj tematici ima premalo posvećenih tekstova. „*Solfeggio* definiramo kao predmet na kome se stječu intonacijska i ritamska znanja i umijeća (vještine) koje onome tko ih je stekao omogućuju da

razumije glazbenu strukturu“ (Rojko, 2012a: 68). Može se stoga zaključiti da operativni ciljevi *solfeggia*, točnije, uspostavljanje i razvijanje intonacijskih i ritamskih znanja i vještina učenika, prožeti s usvajanjem glazbene teorije koja obuhvaća poznavanje notnog pisma, služe općem cilju koji se može definirati kao stjecanje *prave* glazbene pismenosti. Stjecanje glazbene pismenosti trebalo bi se, dakle, iskazati konkretnim ishodima za svaku godinu (razred) učenja *solfeggia*.

4.2.2. Odabir i organizacija nastavnoga sadržaja



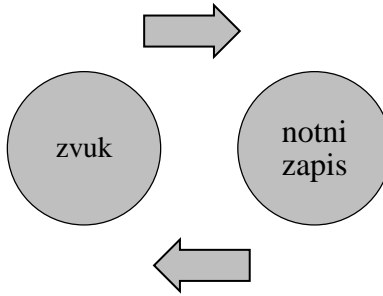
Slika 3: Organizacija nastavnog sadržaja pomoću operativnih ciljeva u službi ishoda učenja

Nakon što su definirani ishodi učenja, kompetencije učitelja *solfeggia* se pri planiranju nastave očituju u logičnoj, sustavnoj i postupnoj organizaciji nastavnoga sadržaja (slika 3). Naime, organizacija nastavnoga sadržaja od iznimnoga je značaja pri ostvarivanju ciljeva učenja (Cindrić i sur., 2016). Eksplicitno rečeno – nastavni sadržaj ne odabiru učitelj i nastavnik *solfeggia* - on je zadan kurikulumom, stoga Cindrić i suradnici (2016) naglašavaju da je od iznimne važnosti kako se prosvjetna vlast odnosno škola postavlja vezano uz nastavni sadržaj: je li kurikulum otvoren ili zatvoren te koliko je osuvremenjen i aktualiziran. Matoš (2018) smatra da aktualni programi u Hrvatskoj svojom koncentracijom na sadržaje (umjesto na ishode učenja) ukazuju na zatvoreni kurikulum kao dominantan kurikulumski okvir. Po pitanju aktualnosti, autorica navodi da se najnovije verzije programa iz 2006. godine odnosno iz 2008. godine nisu znatno sadržajno izmijenile u odnosu na prethodne programe.

Sadržaj nastave *solfeggia* se zbog lakše preglednosti može podijeliti na tri veća područja: notni/tonski sustav, intonaciju i ritam (Matoš, 2018). Ta područja sustavno obuhvaćaju sve sadržaje koji se usvajaju u nastavi *solfeggia*. Kako bi se odnos između nastavnoga sadržaja, zadataka i ciljeva (općih i operativnih) jasnije predočio, isti je elaboriran na primjeru nastavnoga sadržaja za prvi razred osnovne glazbene škole (MZOŠ, 2006 i Matoš, 2018). Sukladno zadanim ishodima učenja, definirani su operativni ciljevi koji su organizirani u sklopu određenog, zadanog nastavnog sadržaja (tablica 6).

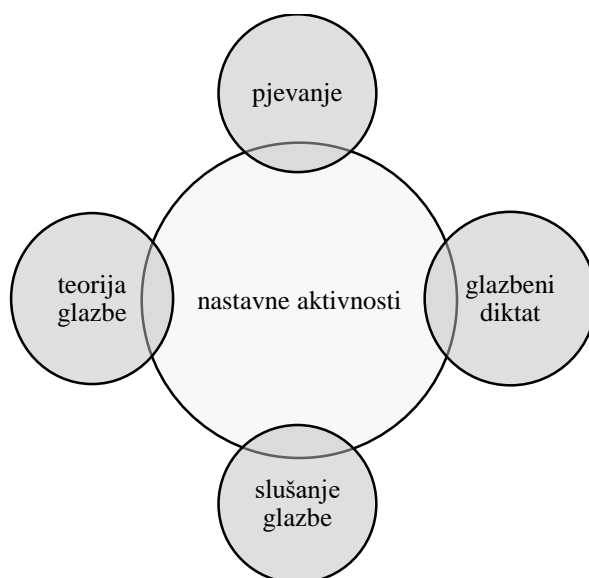
Tablica 6: Nastavni sadržaj, zadaci, operativni i opći ciljevi

(MZOŠ i HDGPP, 2006 i Matoš, 2018)

1. razred OGŠ				
nastavno područje	NASTAVNI SADRŽAJ	operativni ciljevi = zadaci	ishodi učenja	opći cilj
Teorija glazbe – notno pismo	<ul style="list-style-type: none"> • notno crtovlje: notna crta, praznina, pomoćna crta • ključevi: violinski (G) ključ, basov (F) ključ • sustav oktava: velika oktava, mala oktava, prva oktava, druga oktava • osnovni pojmovi: c, d, e, f, g, a, h (u rasponu od F do g²) • povišeni tonovi: fis, predznak – povišilica sníženi tonovi: b, pred • znak - snizilica 	<ul style="list-style-type: none"> • vježbe prepoznavanja i zapisivanja nota u G-ključu i F-ključu • transpozicija glazbenog materijala u različite tonalitete, iz G-ključa u F-ključ i obrnuto 	<p>Učenik će:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poznavati osnovne pojmove: notno crtovlje, notne crte, praznine, pomoćne crte • razumjeti sustav standardne notacije i podjelu na oktave prepoznavati, čitati i zapisivati note u violinskom (G) ključu i basovom (F) ključu • pravilno upotrebljavati predznake (povišilica fis i snizilica b) • transponirati glazbeni materijal iz jednog ključa u drugi, to jest u različitu oktavu, te iz jednog tonaliteta u drugi tonalitet 	<ul style="list-style-type: none"> • Prava glazbena pismenost, koja podrazumijeva reverzibilnu mogućnost pretvorbe notnog zapisa u zvuk odnosno zvuka u notni zapis 

4.2.3. Aktivnosti u nastavi *solfeggia*

Kako bi se prethodno navedena područja nastavnog sadržaja uspješno obradila u nastavnom procesu, organiziraju se pomoću nastavnih aktivnosti. Pritom se aktivnosti promatraju u najširem smislu te riječi – kao nastavne metode i strategije, postupci vježbanja te konkretne aktivnosti učitelja i učenika. Kompetencije učitelja *solfeggia* se pri organiziranju ogledaju u optimalnoj gradaciji i sistematizaciji tonalitetnih sadržaja, koja nalažu kretanje od diatonike prema kromatici te zaključno enharmoniji. Podrazumijeva se „...najprije „kretanje“ u jednom tonalitetu, a potom modulacije i sve brže izmjene tonalitetnog središta, zatim logiku koja započinje s jednom dimenzijom (melodijskom i ritamskom), a kreće se prema višedimenzionalnom shvaćanju (melodijsko-ritamskom, melodijsko-harmonijskom, melodijsko-ritamsko-harmonijskom, melodijsko-ritamsko-harmonijsko-formalnom), te logiku koja odvaja zasebne slušne pojmove od njihove kontekstualne primjene“ (Radica, 2015: 229). Autorica nadalje smatra da je sadržaj *solfeggia* i način rada specifičan, zbog ispreplitanja znanja (glazbeno-teorijskih) s vještinama koje nisu manualne kao što je to slučaj sa vještinama kao primjerice kod sviranja instrumenta (Radica, 2015). Glazbeno-teorijsko znanje i vještine kod učenika stječu se ovim nastavnim aktivnostima: (1) pjevanje, (2) glazbeni diktat (u usmenom ili pisanom obliku), (3) slušanje glazbe i (4) savladavanje osnova teorije glazbe (slika 4). Kako bi se mogle detaljno objasniti potrebne kompetencije učitelja za realizaciju navedenih nastavnih aktivnosti, svaka će aktivnost zasebno biti razložena u daljnjem tekstu.



Slika 4: Nastavne aktivnosti u nastavi *solfeggia*

4.2.3.1. Pjevanje i primjena fonomimike

Pjevanje se prakticira u dvije faze: upjevavanje i *a vista* čitanje nota. Osnovni zadatak učitelja *solfeggia* u fazi upjevavanja jest da se vokalni aparat učenika „probudi“ i da se učvrsti određena problematika nastavnoga sadržaja koja će se tokom nastavnog sata provoditi kroz ostale nastavne aktivnosti. Dakle, auditivna percepcija i kognicija će prethoditi bilo kakvom obliku grafike (Kazić, 2013). Upjevavanje se stoga može realizirati na nekoliko načina: (1) uz pomoć fonomimike, (2) upjevavanjem uz glazbalo i (3) radom na modulatoru.

Mnogi će se učitelji naći pred izazovom korištenja fonomimike u nastavi *solfeggia*. Fonomimičko upjevavanje (grč. *fone* = glas; *miméomai* = oponašati) zasniva se na drevnoj praksi *heironomije* (grč. *kheir* = ruka, *nemein* = upravljati) odnosno sistemu ručnih znakova kojima se prenosi melodijski tok ili ritamske promjene (Gerson-Kiwi 1980:192, prema Kazić, 2013). Ova tehnika upjevavanja može biti vrlo korisna u primjeni s učenicima mlađe dobi, zbog toga što djeca sama po sebi vole pokret te instinktivno imaju potrebu za gibanjem. Fonomimika se primjenjuje isključivo kod relativnih metoda zbog toga što pokretima prikazujemo stupnjeve ljestvice, a ne apsolutne visine tonova. Postoje dva glavna tipa fonomimike:

- a) Francuska (Chéveova) fonomimika - zastupljena je u našem glazbeno-obrazovnom sustavu (u Funkcionalnoj metodi Elly Bašić). „Velika“ fonomimika se zasniva pokazivanjem stupnjeva u ljestvici položajima ruke spram trupa, te sadrži harmonijsku komponentu;
- b) Engleska (Curwenova) fonomimika – „mala“ fonomimika koja sa različitim oblicima šake ukazuje na karakter i funkcionalnost određenog stupnja u tonalitetu. Ograničena je na durske tonalitete (Kazić, 2013; Matoš, 2018).

S obzirom na činjenicu da svaki pokret označava drugačiji stupanj u ljestvici, od iznimne je važnosti da učitelj tečno i bez nepotrebnih zastoja izvodi znakove. Kako bi to postigao, potrebno je da unaprijed osmisli i pripremi melodijske fraze koje će vježbati sa učenicima na satu. Osim toga, važno je napomenuti da prema MZOŠ i HDGPP (2006, 2008) nije propisano *kako* obrađivati nastavni sadržaj (metode), već samo *što* se obrađuje (nastavni sadržaj), stoga fonomimika nije odabrana metoda upjevavanja svih učitelja *solfeggia*, te se može (hipotetski rečeno) dogoditi da se budući učitelj *solfeggia* nije s njom nikada susreo u praktičnom obliku, već samo teoretskom. Kako bi se to spriječilo, bilo bi korisno da se na tom praktičnom segmentu radi sa studentima u okviru pedagoškoga modula na visokoškolskoj razini glazbenog

obrazovanja. No, u potpunosti je jasno da je nemoguće obuhvatiti sve aspekte glazbeno-stručnog znanja pojedinca i da će svaki učitelj *solfeggia* nakon završetka školovanja svoje znanje nadograđivati cjeloživotnim učenjem i stjecanjem iskustva u nastavi. Za razliku od fonomimike koja se u pravilu koristi u nižim razredima, upjevavanje uz pomoć glazbala ili modulatora se može koristiti i u kasnijoj fazi učenja *solfeggia*. Prilikom upjevavanja uz glazbalo, najčešće se koristi klavir kao nastavno pomagalo, a takav tip upjevavanja pruža razne mogućnosti: od pjevanja ljestvica i melodijskih vježbi, do dužih glazbenih fraza. Dok upjevavanje uz klavir učenicima omogućuje neposrednu auditivnu percepciju, rad na modulatoru koristi vizualni, grafički prikaz u funkciji notne slike – auditivna percepcija nastaje posredno, nakon što učitelj pjevanjem „ozvuči“ notnu sliku. Naime, grafički prikaz omogućuje djeci da vizualno predoče položaj nekog tona, to jest je li ton smješten *više* ili *niže*, što kasnije može pomoći u kognitivnom poimanju intonacije i odnosa intervala. Ovisno o korištenju notacije, grafički prikaz (modulator) može biti *slogovni*, bez primjene notacije i *ljestvični*, uz primjenu notacije (Matoš, 2018). Važno je istaknuti da se svi navedeni postupci upjevavanja realiziraju svojevrsnom improvizacijom učitelja, stoga zahtijevaju visok stupanj maštovitosti i kreativnosti, no prije svega poznavanja nastavnoga sadržaja prema kojemu će se prilagoditi aktivnosti na satu. Pritom osmišljene melodijske fraze trebaju biti smislene, s određenom formom i simetrijom te završnom kadencom, kako bi učenici već u početnoj fazi učenja stekli osjećaj za lijepo u glazbi.

Vježbanje *a vista* (tal. *a prima vista* = od prvog viđenja) postoji toliko dugo koliko postoji tradicija vokalne glazbene prakse (Rojko, 2012c). Ono može biti pokazatelj učenikovih znanja i vještina, samo ukoliko je odabrani primjer optimalne težine za učenika. U slučaju da primjer nije primjerene težine za učenikovu dob i prethodno stečeno znanje, može se javiti dodatna nesigurnost, što može pridonijeti negativnom transferu učenja. Stoga je odgovornost učitelja po pitanju prilagodbe nastavnog sadržaja i učenikovih sposobnosti ovdje od velike važnosti. Kazić (2013) nadalje navodi smisao vježbanja *a vista* pjevanja:

- odgoj analitičkog pristupa te analitičko privikavanje na doživljaj melodije;
- usvajanje stilske komponente;
- tehničkim putem dolazi se do tkiva koje pripada raznim stilovima i tako se usvajaju i unutarnji elementi koji čine taj stil;
- retroaktivno, iz tog stila dolazi se do stilskih komponenti, a ne načinom izvođenja;
- odgoj emocionalne komponente kombinacijom načina izvođenja (Kazić, 2013: 155).

Pri odabiru primjera za *a vista* pjevanje, kompetencije učitelja *solfeggia* očituju se u učiteljevoj izradi didaktičkih primjera, kao i u pronalasku glazbenih primjera unutar postojeće umjetničke literature. To proizlazi iz činjenice da se sposobnosti svakog pojedinog učenika, a samim time i cijeloga razreda razlikuju. Stoga individualizirana izrada didaktičkih primjera omogućava učitelju *solfeggia* da se maksimalno prilagodi potrebi i sposobnostima učenika. S druge strane, ako se učitelj odluči na pronalazak primjera, onda bi naglasak trebao biti na vokalnim i/ili instrumentalnim primjerima iz glazbene literature (Kazić, 2013). Korištenje umjetničke literature u nastavi zagovara i Rojko (2012g) koji smatra da se u današnjoj nastavi *solfeggia* koristi previše didaktičkih primjera. Autor predlaže da se prilikom pjevanja *prima vista*, kao i pri zapisivanju diktata, koriste kvalitetno odabrani primjeri iz umjetničke literature umjesto zadanih didaktičkih primjera iz udžbenika. Kazić (2013) pritom naglašava važnost poštivanja originalnog tonaliteta, zbog toga što svaki ima svoju osobnost, zvučnu boju i ugođaj. Tehnička pitanja vokalnog izvođenja, poput primjerice prevelikog opsega odabranog ulomka, mogu se riješiti „prebacivanjem“ kritičnih tonova za oktavu više ili niže. Treba nadalje napomenuti da su folklor i dječje pjesmice također dio udžbeničke literature. Tako pojedini autori, primjerice Vasiljević, koriste primjere iz folkloru u svojim udžbenicima, dok drugi, primjerice Kodály, zasnivaju cijelu metodu na njima. Dječje pjesmice, a posebno dječje brojalice, kod učenika mlađe dobi igraju važnu ulogu u postavljanja ritma i metrike (Kazić, 2013).

Prilikom pronalaska primjera iz umjetničke literature za nastavu *solfeggia*, poželjno je da učitelj *solfeggia* sâm poznaje i shvaća važnost umjetničke glazbe, jer će je jedino u tom slučaju moći približiti učenicima. Naime, učitelj neposredno prenosi i svoje stavove, emocije i uvjerenja o određenoj skladbi na učenike, tako da bi prilikom odabira glazbenog djela za nastavu *solfeggia* trebao osmisliti na koji će način svoj doživljaj prenijeti na učenika (Vidulin S., Radica D., 2017). Po pitanju traženja svih informacija o glazbi, u današnje vrijeme gotovo nezaobilaznu ulogu igra *digitalna kompetencija* učitelja (prema pojedinim izvorima *digitalna pismenost*), s obzirom na to da se pretraživanje višestrukih izvora podataka odvija korištenjem informacijsko-komunikacijske tehnologije. Naime, digitalnu kompetenciju je Europska komisija još 2005. godine uvrstila među osam ključnih kompetencija europskog građanina (Vrkić Dimić, 2013). Digitalna kompetencija, osim za upoznavanje glazbene literature igra važnu ulogu u: „...vježbanju sluha, usporedbi različitih izvedbi glazbenog djela, analizi glazbeno-izražajnih sastavnica, razlikovanju glazbenih stilova i žanrova, učenju računalne notografije, aranžiranju, skladanju te samostalnoj izradi tekstova i/ili vježbi“ (Matoš, 2018: 304).

4.2.3.2. Glazbeni diktat

Sve što je prethodno navedeno o kompetencijama pronalaska i izrade glazbenih primjera vrijedi i za planiranje i realizaciju vježbanja putem diktata. Glazbeni diktat (lat. *dictare* = govoriti) je nastavna aktivnost koja se provodi na svim razinama glazbenoga obrazovanja, a temelji se na slušnoj demonstraciji i praktičnom radu učenika (Klonoski, 2006, prema Matoš, 2018). Kazić (2013) naglašava kako je glavni zadatak ove nastavne aktivnosti da učenici nauče povezati zvučnu sliku sa notnom odnosno da se ta auditivno prezentirana zvučna slika može glazbeno razumjeti (Rojko, 2012c). Opravdano je da će pri učiteljevom planiranju nastave pojedine aktivnosti imati prioritet, dok će ostale aktivnosti biti u drugom planu. Upravo s ciljem da se izbjegne podcjenjivanje diktata, Rojko (2012c) napominje da bi upravo vježbanje diktata trebalo biti središnjom nastavnom aktivnosti svakog sata *solfeggia*. Autor to opravdava analizirajući dva procesa: (1) proces zapisa diktata i (2) reverzibilan proces pjevanja primjera. Pri procesu usvajanja glazbenog jezika, autor se osvrće na proces učenja jezika. Naime, kao što kod učenja jezika slušanje prethodi govornoj ekspresiji, tako u procesu učenja glazbenog jezika slušanje prethodi oformljivanju intonacijskih i ritamskih znanja i vještina (Rojko, 2012c). Na ovu tvrdnju će se autor nadovezati analizirajući reverzibilnost procesa pretvorbe zvuka u notno pismo putem diktata i procesa pretvorbe notnoga pisma u zvuk putem pjevanja. Naime, „psihičke (intelektualne) operacije koje primjenjuje učenik pri pjevanju s lista iste su one operacije koje primjenjuje i pri glazbenom diktatu“ (Rojko, 2012c: 34), ali će pretvorbom zvuka u notno pismo (zapis diktata) transfer znanja i vještina biti učinkovitiji na prijenos notnog pisma u zvuk (pjevanje) nego obrnuto (tablica 7).

Tablica 7: Procesuiranje glazbene informacije prema Matoš (2018)

ULAZ INFORMACIJE	OBRADA INFORMACIJE	IZLAZ INFORMACIJE
zvuk (slušanje)	analiza i dekodiranje	zapis glazbe
notni zapis (čitanje)	glazbenog materijala	reprodukcija (pjevanje)

Nakon što je definirana važnost i potreba za vježbanjem diktata koju učitelj *solfeggia* treba uzeti u obzir pri planiranju nastave, treba nešto reći i o realizaciji istog. Rojko (2012c) u svakom tipu diktata razlikuje četiri faze: (1) priprema i zadavanje, (2) zapamćivanje i glazbeno-misaona prerada (pretvaranje u zadani sustav glazbenih znakova), (3) objava rezultata glazbeno-misaone djelatnosti i (4) kontrola. Unutar faze pripreme učitelj može uvelike utjecati na daljnji tok aktivnosti. Važno je da pritom poštuje nekoliko elemenata:

1. pripremu učenika na diktat – učitelj postupno uvodi učenike u konkretnu problematiku koju mogu očekivati;
2. određivanje intonacije – kadencom kod tonalitetnih primjera ili početnim tonom kod atonalitetnih primjera;
3. određivanje tempa – postiže se kucanjem unaprijed barem dva takta (Rojko, 2012c: 37).

Prilikom odabira primjera za diktat, kao uostalom i kod *a vista* primjera, važno je da učitelj odabere primjere koji su prilagođeni sposobnostima učenika, dakle da nisu niti preteški niti prelagani. U tome će mu svakako pomoći korištenje analitičke, to jest refleksivne kompetencije kako bi prilikom izvedbe sata potencijalno preteške odnosno prelagane prilagodio učenikovim mogućnostima. U praksi je taj dio pripreme velik izazov za učitelja *solfeggia*, iz razloga što se individualne sposobnosti učenika u razredu razlikuju. Optimalno rješenje je da primjer radije bude za nijansu lakši, zbog toga što bi u suprotnom preteška razina mogla obeshrabititi učenike (Rojko, 2012c). Govoreći o težini diktata, potrebno je uzeti u obzir sve postojeće kategorije (tablica 8): prema izvoru zvuka, prema postupku vježbanja, prema tipu diktata, prema broju glasova i naposljetku prema glazbenom slogu (Matoš, 2018).

Tablica 8: Pet kategorija diktata prema Matoš (2018)

DEMONSTRACIJA (IZVOR ZVUKA)	POSTUPCI VJEŽBANJA	TIP DIKTATA	BROJ GLASOVA	GLAZBENI SLOG
glas				
glazbalo s određenom visinom tona (najčešće klavir)	usmeni diktat	melodijski diktat	jednoglasni diktat	homofoni diktat
glazbalo s neodređenom visinom tona (ili primjena konkretnog predmeta/tjeloglazbe)	usmeni diktat sa zapisivanjem	ritamski diktat	dvoglasni diktat	
snimka originalne glazbene izvedbe	pisani diktat	melodijsko ritamski diktat	troglasni diktat četveroglasni diktat itd...	polifoni diktat

Kompetencije učitelja *solfeggia* pri realizaciji glazbenoga diktata ogledaju se u načinu na koji će prilagođavati težinu odabranog primjera, postupke vježbanja (primjerice, hoće li primjenjivati usmeni ili pisani diktat) prema konkretnoj problematici koja se vježba, ali isto tako i prema sposobnostima i (pred)znanjima učenika. Potonje dalje utječe na odabir tipa diktata, broj glasova u diktatu, kao i glazbeni slog koji kod višeglasnih diktata može biti homofon ili polifon. Primjerice, demonstracija auditivnog materijala najčešće se ostvaruje uz korištenje klavira kao nastavnog pomagala. No, osim njega ona može biti ostvarena glasom, glazbalom sa neodređenom visinom tona (vrijedi za ritamske diktate) te snimkom originalne izvedbe. Po pitanju odabira izvora zvuka, Rojko (2012c) smatra da je za glazbeni diktat najbolje koristiti snimku originalnog zapisa. Ako se učitelj odluči za tu opciju, onda svakako treba imati na umu kvalitetu, to jest jasnoću zapisa.

Prilikom vježbanja melodijsko-ritamskog diktata, koji u nastavi prevladava u odnosu na isključivo melodijske odnosno isključivo ritamske diktate, posebno je važno da učitelj prilagodi težinu zasebnih elemenata – ritma i melodije. Primjerice, ako je intonacija zahtjevna, ritam treba biti jednostavniji i obratno. Ova tvrdnja analogno vrijedi i za pisanje višeglasnih diktata. Što je veći broj glasova, to manje zahtjevni trebaju biti elementi ritma i melodije, pogotovo u početnoj fazi vježbanja višeglasja. Na takav se način učenikove sposobnosti dekodiranja slušnog materijala mogu postupno razvijati. Dok je kod pripreme najvažnija komponenta primjerena težina primjera, kod realizacije važnu ulogu igra pravovremena povratna informacija i kontrola učitelja. Ona treba biti što češća kako bi učenikova glazbeno-misaona prerada informacija bila što učinkovitija odnosno kako bi učenici u svakom trenutku bili svjesni jesu li na pravom putu ili ne. Zaključno, s obzirom na to da je vježbanje diktata aktivnost koju učenici nikako ne mogu vježbati samostalno, može se zaključiti da ispravnost učiteljeva odnosa u planiranju i realizaciji te aktivnosti izravno utječe na učenikov napredak.

4.2.3.3. Slušanje glazbe

U realizaciji nastavne aktivnosti *slušanja glazbe*, učitelj *solfeggia* ima primarni zadatak usmjeravanja učenika prema aktivnom, koncentriranom, analitičko-sintetičkom slušanju glazbe. Pri aktivnom slušanju, kompetencije učitelja ogledaju se u tome na koji način će održati učenikovu pozornost. Novosel (2017) vidi rješenje u tome da učenici dobiju što veći broj didaktičkih zadataka koji će od početka do kraja skladbe zahtijevati kontinuirano praćenje. Takvo (aktivno) slušanje glazbe već u osnovnoj glazbenoj školi je uostalom odlična priprema

učenika za korelaciju s drugim glazbeno-teorijskim disciplinama poput Harmonije, Polifonije i Glazbenih oblika, s kojima se susreće u kasnijoj fazi obrazovanja. Učenik se, naime, prilikom slušanja glazbe upoznaje s:

- glazbenom literaturom;
- osnovnim obilježjima pojedinih glazbeno-stilskih razdoblja i njihovih glazbenih predstavnika;
- glazbenim oblicima;
- zvucima različitih glazbala i izvođačkih sastava (MZOS i HDGPP, 2006).

Uz spoznajne promjene koje se događaju prilikom aktivnoga slušanja glazbe, svojevrsna posljedica takvoga slušanja jest dugoročno usvajanje (glazbenih) stavova i uvjerenja. Glasserova teza da je „bit umjetnosti i glazbe u stvaranju ili uvažavanju stvaralaštva drugih“ svakako treba biti učiteljeva misao vodilja kod provedbe ove nastavne aktivnosti. Po pitanju odabira glazbene literature učitelj ima potpunu autonomiju, no optimalno je da se odabrani primjeri na nastavnom satu upoznaju i u praktičnom segmentu. Na taj način će primjer biti iskorišten u nekoliko navrata na satu, na primjer prilikom pjevanja *a vista* i/ili vježbanja diktata, a učenici će povezivati znanja iz kognitivnog područja s iskustvima iz afektivnog područja (Glasser, 2004: 222).

4.2.3.4. Usvajanje glazbeno-teorijskih sadržaja

Nastavne aktivnosti koje se provode s ciljem *usvajanja glazbeno-teorijskih sadržaja* mogu se odvijati usmenim i pismenim putem, a obuhvaćaju devet područja: (1) ritam, (2) zvuk, (3) intervali, (4) tonski načini, (5) akordi, (6) tonalitet, (7) tonski slog, (8) glazbeni oblik i (9) oznake u notnom tekstu (Petrović, 2007). Vasiljević (1978) ističe kako teorija glazbe nije narativna, već egzaktna disciplina koja se mora razumjeti. Prema tome, učitelj *solfeggia* ima maksimalnu odgovornost kod učenika potaknuti razvoj mišljenja, smisao za povezivanje različitih elemenata koje će koristiti pri vježbanju intonacije i ritma. O tome hoće li u tom segmentu učitelj uspjeti, presudit će upravo odabir i redoslijed konkretnih aktivnosti. Naime, Vasiljević (1978) smatra da u prvim godinama učenja *solfeggia* teorijsko objašnjenje nikako ne smije prethoditi auditivnoj percepciji, zbog toga što učenici nisu u mogućnosti kognitivno percipirati apstraktna teorijska objašnjenja. S druge strane, u višim razredima teorijska objašnjenja mogu prethoditi zvučnoj predodžbi, zbog toga što se učenici mogu osloniti na već razvijeno glazbeno znanje i razumijevanje. Pritom postoji komponenta glazbe koja je u tom

segmentu iznimka, a to je ritam. Bez obzira na fazu (godinu, razred) učenja, ritam se može teorijski obrađivati isključivo nakon stvorene auditivne percepcije. Sve do pojave kompleksnijih ritamskih figura poput velike triole, duole, kvartole, melodijsko-ritamski modeli mogu i trebaju prethoditi teorijskim tumačenjima do kraja školovanja (Vasiljević, 1978).

4.2.4. Primjena oblika rada, nastavnih metoda i strategija

4.2.4.1. Oblici rada

Sastavni dio kompetencija učitelja *solfeggia* je dobro poznavanje oblika rada u nastavi i učinkovit odabir istih sa svrhom uspostave ciljanih interakcija, koje mogu utjecati na lakše ostvarivanje ciljeva i zadataka učenja. Dakle, oblici rada temelje se na međusobnim odnosima učenika te odnosu s učiteljem u cjelokupnosti nastavnoga procesa. Pritom razlikujemo frontalni oblik, individualni i individualizirani oblik, partnerski oblik rada (rad u paru), grupni oblik rada i timski oblik rada (Jensen, 2003). Kako bi se razjasnili navedeni oblici rada u okviru nastave *solfeggia*, svaki će zasebno biti raščlanjen.

U *frontalnom obliku rada* je karakteristična „frontalna pozicija“ učenika i učitelja. Nalaze se jedni ispred drugih, a učitelj vodi glavnu riječ. Mana ovog oblika rada je jednosmjerna komunikacija od strane učitelja prema učenicima. To može dovesti do toga da učitelj ne stigne pratiti individualne potrebe učenika. S druge strane, prednost je to što se istovremeno poučava veći broj učenika i što se činjenice neometano mogu iznijeti u kratkom vremenskom periodu. Zbog toga se ovaj oblik rada nerijetko koristi na samom početku nastave *solfeggia* kada učitelj ponavlja prijašnje gradivo s učenicima, kako bi potom mogao obrađivati novi sadržaj, u pravilu povezan sa sadržajem koji je učenicima već poznat (didaktički princip postupnosti). Učitelj će, nadalje, prilikom iznošenja novog nastavnog sadržaja koristiti frontalni oblik kako bi učenicima skrenuo pažnju na najvažnije definicije, pravila i „novosti“ koje trebaju upamtiti i shvatiti prije nego se i sami uključe u raspravu pa posljedično, jednostrana komunikacija mijenja svoj oblik u dvosmjernu komunikaciju.

Individualni oblik rada pretpostavlja pojedinačni rad učenika u kojem učenici samostalno, bez međusobne interakcije obavljaju zadatke. Za razliku od frontalnog oblika, ovdje se učitelj može posvetiti individualnim potrebama učenika. To je velika prednost s obzirom na činjenicu da svi učenici nemaju jednake predispozicije čak i kada su iste dobi, a pogotovo u slučaju skupina učenika različite dobi, što se često događa u nastavi *solfeggia*. Individualan oblik rada se u nastavi *solfeggia* može, u kombinaciji s ostalim oblicima rada, koristiti za *a vista* pjevanje, izvedbu ritamskih primjera te raznovrsne vježbe slušnoga prepoznavanja, no nastavna aktivnost koja je posebno karakteristična za upravo ovaj oblik rada je zapis glazbenoga diktata. Naime, učitelj demonstrira auditivni materijal koji učenici pritom, bez međusobne interakcije s ostalim učenicima, bilježe u kajdanke. Potrebno je napomenuti da je učenikova samostalnost maksimalna samo onda kada se diktat koristi u nastavi kao element vrednovanja, dok je prilikom vježbanja diktata na trenutke prisutan važan element interakcije sa učiteljem, prilikom kojeg on kontrolira učenikovu ispravnost odnosno prilikom koje mu daje povratnu informaciju.

Partnerski oblik rada odnosi se na suradnju unutar malih skupina, stoga učenici mogu razvijati odgovornost za svoj, ali i tuđi uspjeh. Ovakav oblik rada potiče komunikaciju i socijalizaciju među vršnjacima. U nastavi *solfeggia* je moguće organizirati suradnju između učenika na način da pjevaju u malim skupinama isti ili različit notni materijal, s ciljem odjeljivanja različitih dionica. Par učenika će pjevati isti materijal unutar skupine, ali će vrijeme početka pjevanja varirati ovisno o skupini, kao što je to slučaj primjerice kod pjevanja kanona. S druge strane, učenici mogu pjevati različite melodije, pri čemu će svatko biti samostalan za svoju dionicu, kao što je to slučaj kod višeglasnog (polifonog) primjera. Analogno se na taj način mogu vježbati i poliritamski primjeri, u kojima će svaki učenik biti zaslužan za svoju ritamsku dionicu, kao i višelinijski primjeri u kojima će dionice ritma i melodije biti međusobno podijeljene. Prednost ovakvog tipa rada u *solfeggiu* je taj što učitelj ima veći uvid u individualne sposobnosti učenika.

Grupni oblik rada oblikuje se tako da se veće grupe učenika podijele u nekoliko manjih. Takav način učenja, kao i onaj partnerski, potiče razvoj socijalnih vještina te paralelno razvija samostalnost i suradnički rad kod učenika. Iz prikaza možemo vidjeti da je to najčešće korišten oblik rada u nastavi *solfeggia* (tablica 9), a učestalo je prisutan iz sljedećeg razloga: učenici suradničkim radom imaju više sigurnosti, što olakšava učenje novog nastavnog materijala. Grupni oblik rada se, dakle, odnosi na sljedeće aktivnosti: vježbanje intonacije fonomimikom, rad na modulatoru, analizu primjera prije ili poslije pjevanja odnosno poslije zapisa glazbenoga

diktata, pjevanje *a vista* primjera te uvježbavanje primjera koje slijedi nakon „prvog čitanja“. Također, nerijetko koristimo grupni oblik rada za kreativne zadatke poput izrade glazbala za muziciranje odnosno izrade nastavnih materijala kao što je plakat (poster).

Timski oblik rada se razlikuje od grupnog oblika po tome što ovdje zajednički surađuje skupina učenika, pri čemu članovi tima mogu biti ravnopravni ili u hijerarhijskom odnosu (Jensen, 2003). U nastavi *solfeggia* se može primjenjivati kod zadataka rješavanja problema, u kojima se postavljenom izazovu pristupa na način da svaki učenik doprinosi svojom idejom te u zadatku po mogućnosti ima drugačiju ulogu. U glazbeno-umjetničkom smislu, odličan primjer timskoga oblika rada je kolektivna ritamska ili melodijsko-ritamska improvizacija (tablica 9).

Tablica 9: Oblici rada i nastavne aktivnosti u nastavi *solfeggia*

nastavne aktivnosti u nastavi <i>solfeggia</i>	oblici rada				
	frontalni oblik	individualan rad	partnerski rad	grupni rad	timski rad
uvod u nastavni sat: ponavljanje gradiva	+				
izlaganje novog nastavnog sadržaja	+				
prikaz novog sadržaja (intervali/akordi/ljestvica/tonalitet) vizualno i auditivno	+				
vježbanje novog sadržaja aktivnostima (rad na modulatoru/fonomimika)				+	
obrada ritma			+	+	
analiza primjera prije/poslije pjevanja <i>a vista</i> / poslije diktata				+	
pjevanje <i>a vista</i>		+	+	+	
pisanje diktata		+			
usmeni diktat				+	
izrada plakata				+	+
obrada kanona, višeglasnih (polifonih), poliritamskih, višelinijjskih primjera			+		
improvizacija					+
slušanje glazbe	+			+	

Može se zaključiti da svaki oblik rada ima svoje prednosti i nedostatke. Generalno govoreći, primjena individualnog oblika rada učitelju *solfeggia* pruža bolji uvid u individualne sposobnosti učenika, dok primjena suradničkog učenja putem grupnog, partnerskog ili timskog oblika rada, pruža učenicima iskustvo suradnje i zajedničkoga doprinosa u rješavanju određene

problematike. Važno je pritom istaknuti da svaki oblik rada, koji obuhvaća međusobnu interakciju većeg broja učenika, može biti izazov za učitelja po pitanju potencijalnih problema s razrednom disciplinom. Stoga je frontalni oblik rada još uvijek po tom pitanju optimalan, no učitelj *solfeggia* svakako treba paziti da ne upadne u zamku prevelike upotrebe istog, koja bi u tom slučaju mogla biti neproduktivna.

4.2.4.2. Nastavne metode

Svaka nastavna metoda ima svoju posebnu funkciju u nastavi *solfeggia*. Nijedna nije manje važna od druge, naprotiv, one su komplementarne i međuovisne te kao takve svaka na svoj način obogaćuju nastavu. Kompetencije učitelja *solfeggia* ogledaju se u poznavanju svih nastavnih metoda i optimalnoj upotrebi istih na što kreativniji način. „Nastavne metode odgovaraju na pitanje *kako* ostvariti zadane ciljeve bez obzira na to o kojoj etapi nastave je riječ te bez obzira na to je li riječ o procesu poučavanja ili o procesu učenja“ (Cindrić, 2016: 148). Pritom je važno naglasiti da pri odabiru ne postoji najbolja metoda, već se vrijednost svake ogleda u njenoj učinkovitoj primjeni, a njihovo međusobno kombiniranje može samo pridonijeti tom procesu. Autori nadalje razvrstavaju nastavne metode prema komunikacijsko-informacijskom kriteriju na: (1) verbalne metode, (2) vizualne metode, (3) metodu praktičnih radova i (4) metodu učenja prema modelu (uzoru) (Cindrić i sur., 2016).

Sve će navedene metode učitelj *solfeggia* koristiti u svojoj nastavi, a pritom će pojedine metode pomaći pri stjecanju „znanja o glazbi“, dok će druge utjecati na usvajanje tzv. „glazbenih znanja“. Naime, postoji razlika između znanja o glazbi i glazbenoga znanja, a ta se razlika može opisati i usporediti na više razina. Za nastavu *solfeggia*, najznačajnija se razlika odnosi na stjecanje glazbene pismenosti (Rojko, 2012g). Pod *znanjem o glazbi* se podrazumijevaju upamćeni podatci poput činjenica, generalizacija ili datuma, koji se mogu usvojiti isključivo verbalnim metodama. Primjer glazbeno-teorijskog predmeta na kojemu se znanja usvajaju na opisani način je Povijest glazbe. No, takvo (verbalno) znanje nema nikakvog učinka na razvijanje glazbenoga znanja: „...znanje glazbe (kao zvuka) može poboljšati kakvoću (ne i razinu) verbalnih znanja, ali znanje verbalnih informacija ne može poboljšati ni kakvoću ni razinu „zvučnih“ znanja“ (Rojko, 2012g: 31). To znači da pri usvajanju glazbenoga znanja nije dovoljno znati definirati glazbene pojmove, primjerice, nabrojiti intervale, ljestvice i akorde, nego ih je potrebno slušno prepoznati i razumjeti njihovu funkciju u određenom glazbenom kontekstu (u većini slučajeva je riječ o tonalitetu). U tome verbalna metoda ne može

biti dostatna, zbog čega će nerijetko biti korištena u kombinaciji s vizualnim metodama te posebno s auditivnom metodom te metodom praktičnih radova.

Verbalne metode klasificirane su unutar četiri kategorije: (1) metoda usmenog izlaganja, (2) metoda razgovora, (3) metoda čitanja i rada na tekstu i (4) metoda pisanja. Metoda usmenog izlaganja ili *monološka metoda* zasniva se na jednosmjernom prijenosu informacija od njegova izvora (učitelj) do učenika. Postoje različite varijante ove metode koje uključuju pripovijedanje, opisivanje, objašnjavanje, obrazlaganje, izvješćivanje, glasno razmišljanje i posredno izlaganje. S obzirom na to da je prijenos informacija jednosmjernan, znanja stečena samo ovom metodom mogu biti nepotpuna, a aktivnost učenika svedena na minimum. Za razliku od monološke metode, *metoda razgovora* ima dvosmjernan prijenos informacija, stoga potiče učenike na aktivnost u primjeni znanja. Ostvaruje se dijalogom između učenika i učitelja, a karakterizira je upotreba pitanja bez kojih dijalog ne bi bio ostvariv. U domaćoj stručnoj literaturi nekoliko autora navodi sljedeće oblike razgovora: katehetički, sokratski, heuristički, slobodni i rasprava (Poljak, 1991; Jelavić, 1998; Lavrnja, 1996; Cindrić i sur. 2016). Katehetički se razgovor sastoji od kratkih pitanja i kratkih odgovora, stoga se često koristi pri ponavljanju i utvrđivanju egzaktnih činjenica. Sokratski razgovor kreiran je pomoću alternativnih pitanja. Na alternativno pitanje učenik ima ponuđena dva odgovora, a samo jedan odgovor je točan. Učenik svoj odabir mora obrazložiti kako bi se uklonila sumnja na slučajan odabir. Nadalje, heuristički je razgovor oblikovan ulančanim potpitanjima od strane učitelja koja vode do učenikove spoznaje. Slobodni razgovor se ostvaruje slobodnim dijalogom, što znači da pitanja i odgovore daju i učenici i učitelji. Ovakav tip razgovora nije uobičajen prije obrade novog gradiva. Rasprava je tip razgovora koji potiče na preispitivanje i oblikovanje stavova i mišljenja oko određene teme. Metoda rada na tekstu zasniva se na analizi tekstova koji se nalaze u udžbenicima kao temeljnim izvorima znanja, a njoj prethodi vještina čitanja. Metoda pisanja se koristi paralelno sa ostalim verbalnim metodama, kako bi predavanje, razgovor ili rad na tekstu bili bolje prezentirani (Cindrić i sur., 2016).

Učitelj *solfeggia* primjenjuje verbalne metode, kao i frontalni oblik rada, uglavnom na početku sata. *Metodu pisanja* će koristiti kako bi istaknuo nove pojmove kao što su „durski kvintakord“, „prima“ ili „D-durska ljestvica“. Pogotovo kod nižih razreda, važno je da učitelj, uz jasno objašnjavanje pojmova, na školsku ploču piše čitko, pregledno i dovoljno velikim slovima/notama, kako bi učenici i sami težili urednom rukopisu i smislu za organizaciju. Paralelno s pisanjem na ploči, učitelj katehetičkim, sokratskim i heurističkim razgovorom utvrđuje gradivo sa učenicima koje je potrebno ponoviti prije obrade nove tematske jedinice.

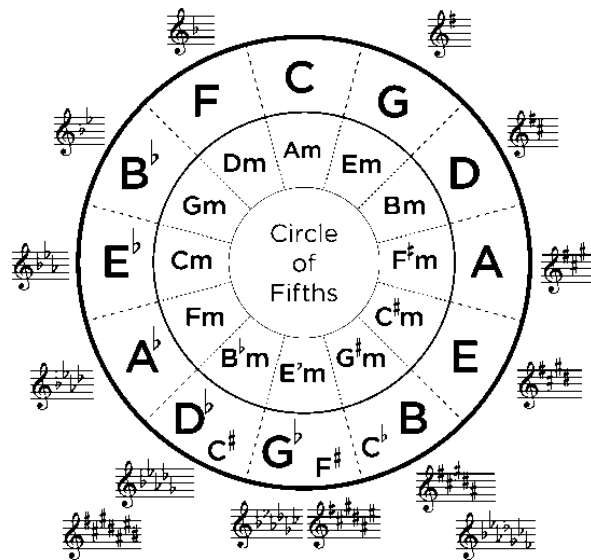
Nakon uvoda, učitelj metodom usmenog izlaganja (objašnjavanjem, opisivanjem, obrazlaganjem) iznosi novi nastavni sadržaj. S druge strane, slobodan razgovor i rasprava se u pravilu ne koriste na samom početku sata, već prilikom izvođenja nastavnih aktivnosti, nakon što su učenici utvrdili osnovne pojmove. Metoda rada na (notnom) tekstu koristi se prilikom analiziranja primjera, kao priprema u nastavnoj aktivnosti pjevanja *a vista* odnosno analiziranja primjera nakon zapisa glazbenoga diktata. Putem verbalnih metoda, učitelj u navedenim aktivnostima može pospješiti stjecanje znanja o glazbi kod učenika, dok će za stjecanje glazbenoga znanja učitelj *solfeggia* primijeniti vizualne metode, metodu praktičnih radova, metodu učenja prema uzoru i metodu slušne demonstracije.

Vizualne metode mogu biti: (1) metoda demonstracije, (2) metoda crtanja i (3) metoda (i tehnika) izrade i interpretiranja umnih mapa. Za razliku od verbalnih metoda u kojima je govorna komponenta bila dominantna, ovdje se proces komunikacije prenosi vizualnim putem. O učinkovitosti ove metode govori podatak da „gotovo 83% činjenica o objektivnoj stvarnosti čovjek prima vidom“ (Cindrić i sur., 2016: 159). Metoda demonstracije (*lat. demonstrare* = prikazivati) je usko povezana s verbalnom metodom i služi svrsi pokazivanja svega onog što učenici mogu perceptivno spoznati. To mogu biti predmeti, procesi, pojave i događaji. Metoda crtanja je djelotvorna u slučaju da se pojave, procesi, predmeti i radnje ne mogu zorno demonstrirati. Metoda izrade i interpretiranja umnih mapa pomaže u nelinearnom prikazivanju te organizaciji strukture i klasifikacije određene ideje (Cindrić i sur., 2016).

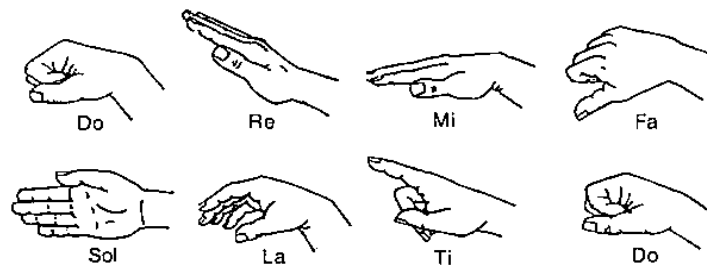
Vizualne se metode u nastavi *solfeggia* primjenjuju u kombinaciji s metodom usmenoga izlaganja. Primjerice, grafički se prikaz može predočiti izradom plakata (slika 5), na kojem će učitelj „prikazati melodijske, harmonijske/tonalitetne i ritamske odnose“ (Matoš, 2018: 119). Također, učenicima će biti znatno lakše naučiti osnove fonomimike, ako u učionici imaju predočen prikaz svakog pojedinačnog pokreta (slika 6). Dakle, vizualne metode pomažu učenicima da pomoću njih oblikuju konkretniju predodžbu o pojmovima koje su upoznali verbalnim putem. Kako bi to bilo ostvarivo, učitelj treba odabrati onu metodu koja najviše odgovara dobi učenika i problematici koja se obrađuje.

Nastavna metoda koja nije uvrštena u tradicionalnu podjelu didaktičkih metoda, a pripada metodama demonstracije kao i prethodno opisana vizualna metoda, jest *metoda slušne demonstracije* ili *auditivna metoda*. Upravo ova metoda ima jednu od najznačajnijih uloga u nastavi *solfeggia* zato što se glazbeni jezik, kao i jezik općenito, prvenstveno usvaja slušno. Tek nakon slušnoga usvajanja, glazbeni će se pojmovi (intervali, akordi, ljestvice) usvajati i

teorijski, što znači da slušna demonstracija u pravilu prethodi svim ostalim aktivnostima prilikom obrade novoga sadržaja.



Slika 5: Kvintni krug⁹



Slika 6: Curwenova fonomimika¹⁰

Metoda praktičnih radova se uglavnom koristi u nastavi prirodne i tehničke skupine predmeta, no to ne znači da je isključena u nastavi ostalih predmetnih područja, kao što je područje glazbe. Ono što je izdvaja od svih ostalih metoda je to što povezuje misaono-verbalne s osjetilno-praktičnim aktivnostima. Pritom su za izvedbu iste potrebni materija, energija, organ rada i oruđe za rad. Postoje dvije varijante metode praktičnog rada: (1) metoda praktičnog smislenog rada i (2) metoda učenja cjelovitih djelatnosti. Dok se prva metoda odnosi na

⁹ Preuzeto s <https://files-hubguitar.netdna-ssl.com/images/circle-of-fifths.png>, datum preuzimanja: 04.04.2020.

¹⁰ Preuzeto s <https://docplayer.rs/docs-images/102/156004086/images/26-0.jpg>, datum preuzimanja: 04.04.2020.

usavršavanje praktičnih vještina, u drugoj su praktične i misaone vještine podjednako zastupljene i integrirane (Ivić i sur., 2001; Cindrić i sur., 2016).

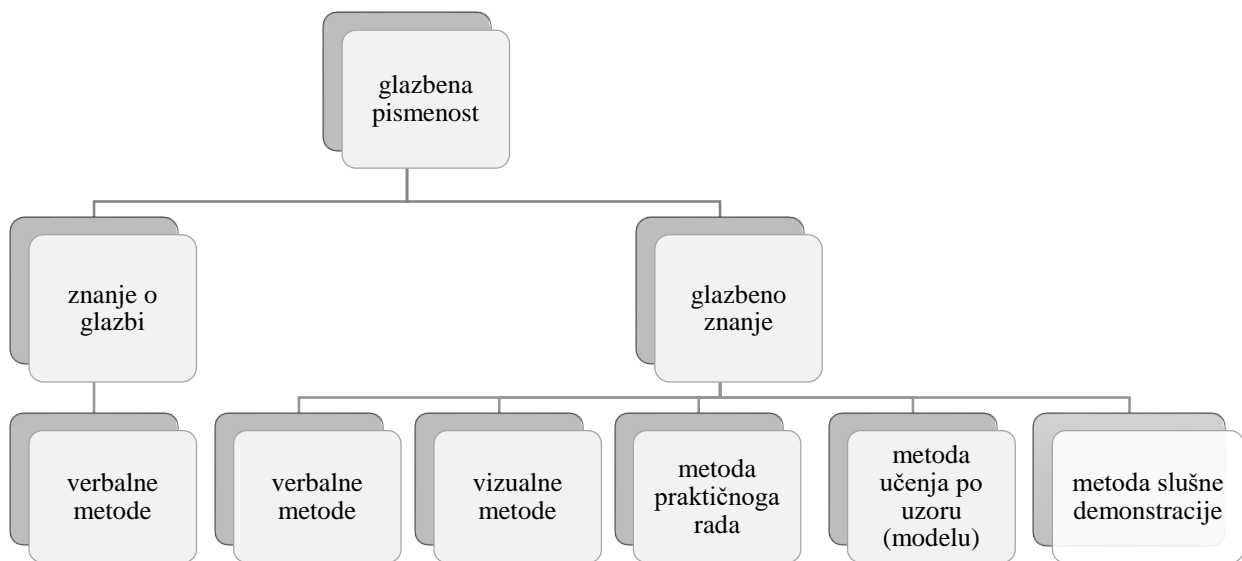
Metoda praktičnih radova je najzastupljenija nastavna metoda u nastavi *solfeggia* zbog toga što se sve vježbe temelje na izvedbi. Prilikom te izvedbe učenici i učitelj djeluju na materiju odnosno na razvoj sluha - koristeći svoju energiju, organe rada (uši, ruke, glasnice) i oruđe za rad (nastavna sredstva i pomagala). Metoda praktičnih radova uključuje usvajanje novog nastavnog sadržaja kao i utvrđivanje staroga sljedećim nastavnim aktivnostima: pjevanjem ljestvica, radom na modulatoru, fonomimikom, vježbanjem ritma, pjevanjem *a vista* primjera, vježbanjem pisanih i usmenih diktata, izradom plakata i vježbanjem improvizacije.

S obzirom da te aktivnosti zahtijevaju integrirano korištenje misaonih i praktičnih vještina, može se zaključiti da se u nastavi *solfeggia* koristi druga od dvije metode praktičnoga rada, to jest *metoda učenja cjelovitih djelatnosti*. Razlog zbog čega je ova metoda toliko zastupljena na nastavi *solfeggia* jest u tome što je *Solfeggio* prvenstveno praktičan predmet, zbog čega verbalne i vizualne metode, u kombinaciji sa auditivnom metodom nisu dostatne za savladavanje intonacijskih i ritamskih vještina bez učenikove prakse. Metodu praktičnog rada na nastavi *solfeggia* moguće je uostalom ostvariti i različitim oblicima rada (individualni rad, rad u paru, grupni rad i timski rad) što nastavu samu po sebi čini raznolikijom i produktivnijom.

Metoda učenja prema modelu (uzoru) zasniva se na oponašanju druge osobe (modela) i njegova iskustva (ne vlastitog), pri čemu se dolazi do novih spoznaja. Postoje tri metode učenja prema modelu: (1) oponašanje modela ili imitacija; (2) učenje modeliranjem kojim se savladavaju psihomotorne vještine i (3) verbalno modeliranje ili kognitivno modeliranje koje služi savladavanju apstraktni pojmova i pravila (Pastuović, 1999; Cindrić i sur., 2016). U nastavi *solfeggia* se primjenjuje *učenje modeliranjem*, pri čemu učitelj pozitivno potkrepljuje učenikovo poželjno ponašanje odnosno ispravlja učenikove greške pri određenoj radnji. Ta metoda se najviše ogleda pri usvajanju slušnih pojmova u radu na modulatoru, fonomimici i obradi ritma. Metoda učenja po uzoru je usko povezana s učiteljevom socijalnom kompetencijom zbog toga što učenici promatraju njegovo ponašanje, pamte ono što percipiraju i potencijalno mogu prihvatiti njegove obrasce ponašanja.

Može se zaključiti da su dvije najzastupljenije nastavne metode u nastavi *solfeggia* metoda slušne demonstracije i metoda praktičnog rada (tablica 10), iako se ne treba umanjivati važnost verbalne, vizualne metode i metode učenja po uzoru (modelu) prilikom stjecanja glazbenog znanja (slika 7). Dok verbalna metoda pri nekim aktivnostima uvodnog sata može djelovati samostalno, auditivna je uvijek kombinirana nekom od ostalih metoda. Kompetencije

učitelja *solfeggia* se prilikom kombiniranja auditivne metode sa ostalim nastavnim metodama očituju u poštivanju jedinstvenog pravila: „svaku je glazbenu pojavu, prije bilo kakvog teorijskog objašnjenja, potrebno ozvučiti“ (Jordan-DeCarbo, 1997., prema Matoš, 2018: 119). Auditivna metoda je stoga, gotovo uvijek u kombinaciji sa metodom učenja prema modelu (uzoru), zbog toga što učenici prilikom slušnog osvještavanja oponašaju model (učitelja). Slučaj kada je auditivna metoda u kombinaciji sa metodom praktičnog rada jest pisanje diktata. Učenik se tom prilikom uzda u vlastito iskustvo, a ne u iskustvo učitelja, što je razlog zbog čega kod diktata nema korištenja metode učenja po uzoru. Moguća primjena slušne metode u kombinaciji sa metodom usmenog izlaganja jest i u obradi ritma, dok se primjena auditivne i vizualne metode očituje u fonomimici i radu na modulatoru. Dok se u fonomimici rukom (metodom demonstracije) pokazuju stupnjevi ljestvice, u radu na modulatoru učitelj (metodom demonstracije) pokazuje stupnjeve ljestvice ili konkretne fraze služeći se pritom grafičkim prikazom.



Slika 7: Nastavne metode u stjecanju znanja o glazbi i glazbenoga znanja

Tablica 10: Nastavne metode i nastavne aktivnosti u nastavi *solfeggia*

nastavne aktivnosti u nastavi <i>solfeggia</i>	nastavne metode				
	verbalna metoda	vizualna metoda	metoda slušne demonstracije	metoda praktičnih radova	metoda učenja po uzoru
uvod u nastavni sat: ponavljanje starog gradiva i izlaganje novog nastavnog sadržaja	+				
prikaz novog glazbeno-teorijskog sadržaja (intervali/ akordi/ ljestvica/ tonalitet)	+	+	+	+	+
vježbanje novog sadržaja aktivnostima (rad na modulatoru/ fonomimika)		+	+	+	+
obrada ritma	+		+	+	+
analiza primjera prije/ poslije pjevanja <i>a vista</i>	+			+	
pjevanje <i>a vista</i>			+	+	
diktati			+	+	
izrada plakata		+		+	
improvizacija				+	
slušanje glazbe	+		+		

4.2.4.3. Nastavne strategije

Dosad je bilo riječi o ciljevima učenja koji su usmjereni na prijenos znanja. Eksplicitno rečeno, provođenje operativnih ciljeva nastavnim aktivnostima kao što su pjevanje, glazbeni diktat, slušanje glazbe i svladavanje osnova teorije glazbe pridonose transferu glazbeno-teorijskih znanja i vještina. O tome koliko će taj transfer biti uspješan direktno utječe kompetencija učitelja u planiranju nastave *solfeggia*, koja se ogleda u adekvatnoj upotrebi nastavnih metoda i oblika rada. U prethodnim poglavljima smo rezimirali kako je u nastavi *solfeggia* najčešće korištena metoda slušne demonstracije u kombinaciji sa metodom praktičnog rada, dok je najčešće korišten oblik rada grupni rad. Rjeđe korišteni oblici rada i nastavne metode nisu samim time ništa manje vrijedni – njihovo doziranje je ključno u razbijanju jednoličnosti i poticanju učenika na različite oblike aktivnosti.

Cindrić i suradnici (2016) smatraju da nije dovoljno samo prenositi znanje, već se učenike treba naučiti kako da to znanje primijene. Taj se cilj u nastavi sprovodi putem nastavnih strategija. Reece i Walker (1994., prema Cindrić i sur. 2016) razvrstavaju nastavne strategije ovisno o broju učenika, te ih dijele u tri skupine: strategije pogodne za rad u velikim skupinama, strategije pogodne za rad u malim skupinama i strategije pogodne za individualan rad. Cindrić i suradnici (2016) definiraju strategije kao svjesno odabranu kombinaciju nastavnih metoda i postupaka kojima se ostvaruje nastavni sadržaj, ciljevi i zadatci. Autori definiraju šest temeljnih nastavnih strategija koje su, među ostalim, primjenjive i u nastavi *solfeggia*:

- strategija učenja otkrivanjem i rješavanjem problema;
- strategija interaktivnog učenja i rada na projektu;
- strategija integrativnog učenja i nastave usmjerene na djelovanje;
- strategija suradničkih oblika učenja;
- strategija mentorskoga rada;
- strategija timskoga rada (Cindrić i sur. 2016: 174).

Navedene nastavne strategije se nisu dosad analizirale u kontekstu glazbenoga obrazovanja, pa tako ni u okviru nastave *solfeggia*. S obzirom na to da je razumijevanje i primjena istih sastavni dio kompetencija učitelja *solfeggia*, u nastavku testa će biti protumačene upravo u tom kontekstu. *Učenje otkrivanjem i rješavanjem problema* može se primijeniti u analizi glazbenoga primjera prije pjevanja *a vista*. Analiziraju se odrednice poput tonaliteta, mjesta na kojima nastupa modulacija, intervalska struktura, akordna struktura i/ili ritamske figure i kombinacije. Do „otkrića“ učenik može doći samostalno ili vođenjem od strane učitelja *solfeggia*. Ovakav pristup učenju pridonosi učenikovo samostalnosti s obzirom na to da on na ovaj način otkriva i razvija svoju metodu učenja.

Interaktivno učenje i rad na projektu potiču učenike na istraživanje, a zadaća učitelja je da pripremi različite izvore informacija kojima će se učenici služiti. Primjer takve strategije u nastavi *solfeggia* mogu biti grupni projekti u kojima učenici imaju zadatak na temelju dobivenih informacija zajednički osmisliti plakate na zadanu temu. To može biti vizualni prikaz tonaliteta smještenih u kvintnom krugu, odnos različitih mjera i ritamskih vrijednosti ili prikaz intervala i akorda. Ova strategija stavlja naglasak na interakciju među učenicima, stoga će pridonijeti učenikovo osposobljenosti za timski rad, kao i razvijanju kritičkog mišljenja.

Integrativno učenje usmjereno je na cjeloviti razvoj učenika u kojem se očekuje da učenik razmišlja holistički. Takva strategija primjenjiva je u povezivanju znanja iz različitih

područja, s obzirom na činjenicu da „stečena znanja i iskustva imaju transfernu vrijednost.“ (Cindrić i sur. 2016: 185). Vrijednost ove strategije ogleda se u tome što kod učenika razvija prilagodljivost novim situacijama i različitostima, a ta vještina je izrazito važna i „izvan učionice“. Odgovornost učitelja *solfeggia* ogleda se u tome da od samog početka potiče učenike na holističko povezivanje glazbeno-teorijskih znanja iz različitih disciplina. U ranijoj je fazi obrazovanja potrebno povezati *Solfeggio* s nastavom glazbala, dok se u srednjoj školi *Solfeggio* može povezivati sa svim ostalim glazbeno-teorijskim predmetima.

Strategija suradničkog učenja je iznimno učinkovita u situaciji kad u razredu postoje učenici različite dobi. Učenici koji su stariji i zreliji, mogu pomoći mlađim učenicima koji imaju poteškoće u shvaćanju određenog glazbenog sadržaja. Primjer vršnjačkog mentorstva može biti posebno koristan u ranijoj fazi obrazovanja pri vježbanju notografije, prilikom koje učenik koji ima deset godina u prvom razredu osnovne glazbene škole ima znatno razvijenije sposobnosti pisanja od učenika koji ima sedam godina. Cindrić i suradnici (2016: 187) stoga ističu važnost socijalnih interakcija prilikom kojih su „spoznaje kvalitetnija, a ostvarivost ciljeva dugoročnija.“

Strategija mentorskoga rada ostvaruje se, među ostalim, putem rada s darovitim učenicima koji su spremni odvojiti dodatno vrijeme za samostalno učenje kako bi mogli proširiti svoje znanje, no to nije jedina situacija. Naime, mentorska nastava, generalno gledano, uključuje pojačani samostalan rad učenika koji je pod vodstvom učitelja. Uzevši to u obzir, ona je posebno važna i ostvariva u nastavi *solfeggia*, zbog toga što određene nastavne aktivnosti omogućuju učitelju potrebit direktan uvid u učenikove individualne sposobnosti. Navedeno je ostvarivo primjerice prilikom pisanja diktata, pri čemu učitelj može svakom učeniku individualno pogledati u kajdanku i dati mu povratnu informaciju i savjet. Davanje povratne informacije analogno je prisutno i prilikom nastavne aktivnosti pjevanja, dakako u slučaju kad učenik pjeva sam. Razlika između ove i svih dosad navedenih strategija jest u tome što učitelj na individualnoj razini pomaže učeniku ostvariti definirani cilj, umjesto na razini manje ili veće grupe odnosno cijeloga razreda. Kako bi individualizirana komunikacija bila uspostavljena, potrebno je da učitelj komunikaciju personalizira prethodno stečenim postignućima i mogućnostima učenika te da ima razvijene sljedeće kompetencije: otvorenost, fleksibilnost, slušateljsku sposobnost, tolerantnost, kreativnost, altruističnost, empatičnost i smisao za pomaganje (Gruden, 1997 prema Cindrić i sur. 2016).

Strategija timskoga rada podrazumijeva zajednički rad dvaju ili više učitelja koji razmišljaju holistički s ciljem usklađivanja istog nastavnog sadržaja u okviru različitih

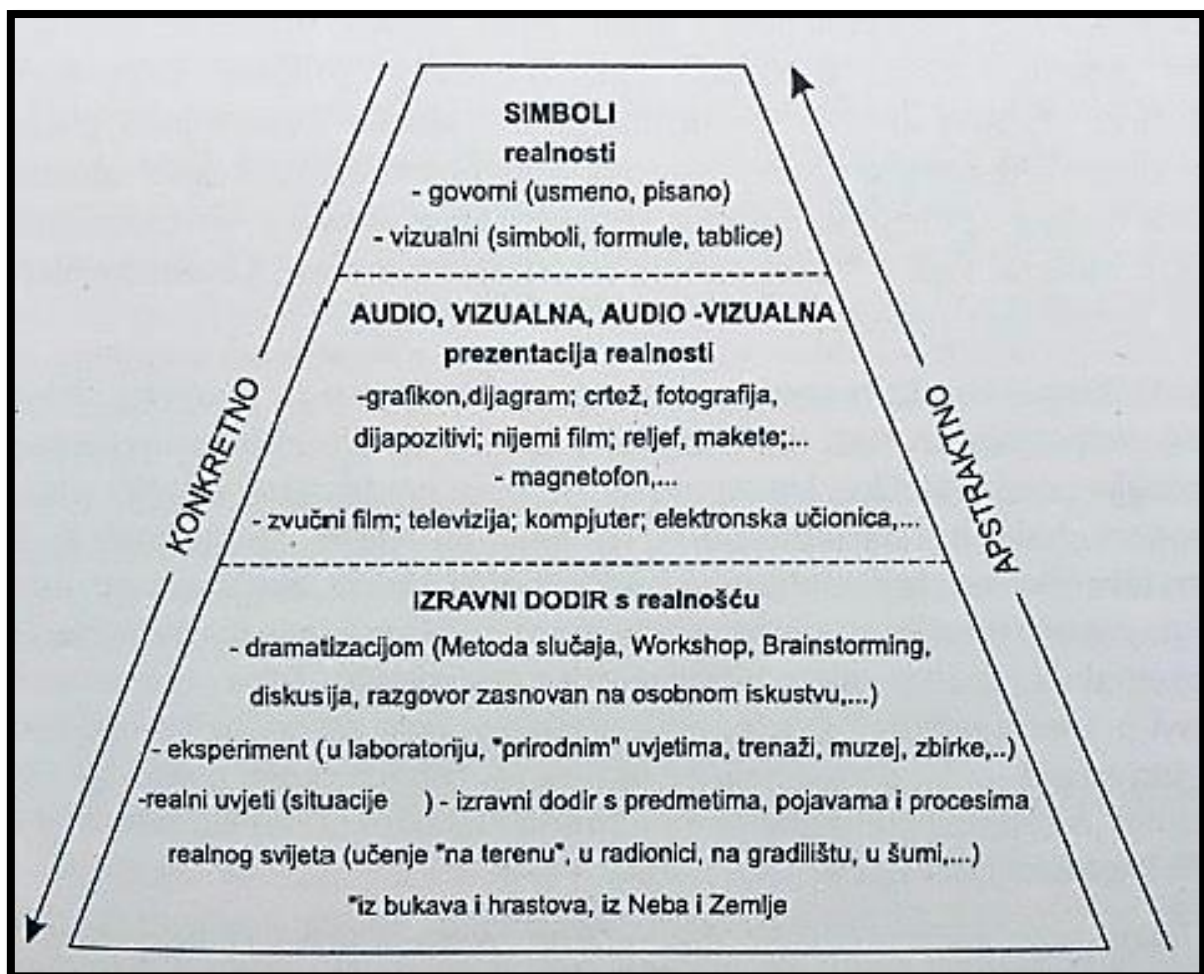
predmeta. U nastavi *solfeggia* ostvariva je ako su učitelji glazbeno-teorijskih predmeta spremni „izaći iz svojih kabineta“ i međusobno razmjenjivati ideje te zajednički raditi na širenju glazbeno-teorijskih znanja i umijeća. Navedenu će strategiju učitelji dakle ostvariti putem integrativnog pristupa, a rezultat će biti „bogatija, dinamičnija i atraktivnija nastava.“ (Cindrić, 2016: 195) Dakle, važna kompetencija pri korištenju ove strategije je smisao za odabir integrativnog programskog sadržaja koji je moguće sadržajno uklopiti u druge glazbeno-teorijske discipline. Mogući izazovi s kojima se učitelj *solfeggia* može susresti pri ovom obliku rada su nenaviknutost učenika kao i nejednaka motiviranost od strane učitelja za ovakav oblik rada.

4.2.5. Adekvatan odabir nastavnih sredstava i pomagala

Kako bi učitelj *solfeggia* mogao nastavu organizirati u okviru određenih oblika rada, nastavnih metoda i strategija potrebna su mu adekvatna i po mogućnosti što suvremenija nastavna sredstva i pomagala. Nastavna sredstva i pomagala su didaktički prilagođeni materijali koji pomažu učenicima i učiteljima u procesu poučavanja i učenja, pogotovo u slučaju kad nam objektivna stvarnost nije dostupna. Primjerice, učenici *solfeggia* nemaju priliku slušati i analizirati vokalne i vokalno-instrumentalne primjere iz glazbene literature slušajući ih u *autentičnom okružju* – koncertnoj dvorani, opernoj kući ili kazalištu, dok učenici u nastavi biologije također ne mogu spoznati život divljih životinja u izvornoj stvarnosti, osim u slučaju posebno organizirane „terenske nastave“. Zbog toga postoje nastavna sredstva koja su didaktički oblikovana s ciljem da pokušaju što je više moguće transformirati tu izvornu stvarnost. Za primjenu nastavnih sredstava su nam nerijetko potrebna svojevrsna „oruđa“ (alati, predmeti, uređaji), a tu funkciju preuzimaju nastavna pomagala. Primjerice, dokumentarni film je nastavno sredstvo, a televizor ili računalo su nastavna pomagala. U nastavi *solfeggia*, jedno od najkorisnijih nastavnih sredstava za vježbanje intonacije je modulator, a kako bismo ga učenicima mogli prikazati, koristimo raznovrsna nastavna pomagala: (1) školsku ploču i kredu ili flomaster, ukoliko zapisujemo *ljestvični modulator* pomoću notnih simbola; (2) karton, flomastere i magnete, ukoliko crtanjem izrađujemo *slogovni modulator* s točno određenim slogovima/stupnjevima i na taj način ga pretvaramo u plakat koji se može koristiti višekratno.

Jelavić (2008) je dao prikaz izvora znanja s obzirom na to teže li apstraktnosti ili konkretnosti (slika 8). Na samom dnu piramide nalazi se izravni dodir sa realnošću koji je najkonkretniji izvor znanja. U sredini se nalaze vizualna i audiovizualna sredstva i pomagala.

Ona su manje konkretna od izravnog dodira s realnošću, ali su opet više konkretna od govornih ili vizualnih simbola realnosti koji se nalaze na vrhu piramide. Upravo se zbog ove pretpostavke vizualna i audiovizualna sredstva koriste s ciljem da učenicima pomognu u lakšem predočavanju onog sadržaja koji im je tekstualno previše apstraktan. Važno je istaknuti da kompetencije za odabir nastavnih sredstava i pomagala po pitanju vizualnih i audiovizualnih sredstava uključuju upotrebu informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT). Bez digitalnih kompetencija je danas, u 21. stoljeću nemoguće iskoristiti veliki potencijal raznolikih nastavnih sredstava za nastavu *sofeggia* koji se mogu pronaći pretraživanjem izvora na internetu.



Slika 8: Izvori znanja prema Jelaviću (2008)

Izvorna stvarnost je poprilično relativan pojam, stoga nastavna sredstva obuhvaćaju širok spektar mogućnosti. Razlikujemo ih:

- prema značajkama rada u nastavi: demonstracijska, nastavno-radna, laboratorijsko-eksperimentalna, manipulativna, operativna i proizvodna;
- prema načinu kako učenici percipiraju stvarnost: auditivna, vizualna, audiovizualna;

- s obzirom na dimenzije: dvodimenzionalna, trodimenzionalna;
- s obzirom na način prikazivanja pojava: statična, dinamična (Piršl, 2014).

S obzirom na važnost auditivne metode u stjecanju glazbene pismenosti, logično je da se nastavna sredstva i pomagala u nastavi *solfeggia* svrstavaju prema načinu na koji učenici percipiraju „glazbenu“ stvarnost (tablica 11). Jedina komponenta koja prethodno navedenom podjelom nije uključena je *notni sadržaj* u udžbeniku, koji je zapravo specifičan oblik teksta. Udžbenik je temeljno nastavno sredstvo prilagođeno nastavnom planu i programu, u kojem je nastavni sadržaj didaktičko-metodički oblikovan. Usporedno ga koriste učenici i učitelj, dok se učitelj, planirajući i pripremajući sat, može dodatno koristiti drugim izvorima znanja kao što su priručnici, članci, enciklopedije i ostali tekstualni sadržaji. Od *vizualnih* sredstava se u nastavi *solfeggia* koriste slike, crteži, sheme i ritamske tabele, a sva se navedena sredstva mogu samostalno izraditi od strane učitelja ili zajednički, od strane učenika, iako je i učitelj prisutan u ulozi moderatora aktivnosti. U ovu skupinu, uz već spomenuti modulator, pripada i fonomimika, zbog toga što svojom vizualnom komponentom utječe na učenikovu percepciju. S obzirom na to da korištenje isključivo vizualnih nastavnih sredstava ne bi nikako bilo zadovoljavajuće za vježbanje intonacijskih i ritamskih vještina, oni se gotovo uvijek koriste u kombinaciji s auditivnim i audiovizualnim sredstvima i pomagalima.

Trodimenzionalnim dinamičkim sredstvima pripadaju instrumenti, što u slučaju nastave glazbe podrazumijeva primjenu glazbala (Poljak, 1991). Klavir može biti nastavno sredstvo i nastavno pomagalo, ovisno o svojoj funkciji. Primjerice, u nastavi Povijesti glazbe, kad se obrađuje nastavni sadržaj koji uključuje poznavanje glazbala, klavir je u funkciji prikaza izvorne stvarnosti te je analogno tome nastavno sredstvo. Međutim, klavir u nastavi *solfeggia* nije sredstvo, već auditivno pomagalo. Učitelj *solfeggia* ga koristi kao oruđe koje služi reprodukciji glazbenih pojmova: davanju intonacije, pratnji pjesama, demonstraciji cjelovitih glazbenih primjera odnosno zvuka pojedinih intervala, akorda i ljestvica. Iznimka su pritom početni razredi *solfeggia*, gdje se osnovni glazbeni pojmovi nerijetko proizvode ljudskim glasom, koji je kao zvuk psihološki bliži učenicima od zvuka klavira. Također, ako učitelj zna svirati još koji instrument, ne mora se nužno ograničavati na klavir (Matoš, 2018). Mogu se koristiti i instrumenti iz *Orffovog instrumentarija*, poglavito kod učenika mlađe dobi.¹¹ Audio uređaj za reprodukciju primjera iz glazbene literature će dodatno obogatiti nastavu *solfeggia*.

¹¹ Sastav Orffovog instrumentarija: blok flauta, *Glockenspiel*, ksilofon, timpani, veliki bubanj, mali bubanj, tamburin, triangl, činele, kastanjete, tam-tam gond, drveni bubanj, štapići. Prema (Palfi, 1991)

Primjerice, učenici tako mogu čuti originalnu snimku primjera koji su prethodno zapisali putem diktata ili otpjevali *a vista* (Matoš, 2018).

Kompetencije učitelja *solfeggia* podrazumijevaju cjeloživotno usavršavanje u primjeni IKT-a, kako bi konstantno bili u toku s novim aplikacijama i programima za vježbanje sluha, koji mogu dodatno osuvremeniti već postojeći sustav formalnoga obrazovanja. Ipak potrebno je istaknuti da nažalost i danas, u 21. stoljeću postoje praktični problemi po pitanju informatičke opremljenosti učionica u hrvatskom glazbeno-obrazovnom sustavu.

Tablica 11: Nastavna sredstva i pomagala u nastavi *solfeggia*

		nastavna sredstva			nastavna pomagala
		vizualna sredstva	auditivna sredstva	audio-vizualna sredstva	
<ul style="list-style-type: none"> • crteži • <i>powerpoint</i> prezentacije • ritamske tabele • sheme • slike 	dvodimenzionalna	zastarjela nastavna sredstva			zastarjela nastavna pomagala
		<ul style="list-style-type: none"> • gramofonske ploče • audio kasete 	<ul style="list-style-type: none"> • VHS kazete 	<ul style="list-style-type: none"> • članci • glazbene enciklopedije • priručnici • udžbenici • zbirke zadataka 	
<ul style="list-style-type: none"> • fonomimika • modulator 	trodimenzionalna	aktualna nastavna sredstva			aktualna nastavna pomagala
		<ul style="list-style-type: none"> • CD 	<ul style="list-style-type: none"> • DVD • IKT-tehnologija • nastavni filmovi • obrazovna televizija 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>CD-player</i> • <i>DVD-player</i> • projektor • zvučnik za mobitel • pribor za pisanje i crtanje • instrumenti • pametna ploča 	

Može se zaključiti da nastavna sredstva i pomagala uvelike pridonose modernizaciji oblika, metodi i postupaka u nastavi jer se pomoću njih nastava lakše priprema i izvodi. Pojedina su nastavna sredstva i pomagala s vremenom postala zastarjela, te su zamijenjena novim oblicima izvora znanja i nastavnih pomagala (tablica 11). Raspon izvora i materijala je

neosporno dostatan, no to ne znači da je nužno primjeren dobi učenika odnosno pojedinoj tematskoj jedinici. Potrebno je podsjetiti i na česte probleme loše kvalitete slike i/ili zvuka kod primjene audio i audiovizualnih zapisa. Kompetencije učitelja u planiranju i odabiru nastavnih sredstava i pomagala se ogledaju u pravovremenoj provjeri njihove kvalitete te optimalne odluke *koja će sredstva koristiti te kada i kako će ih primijeniti* (Piršl, 2014).

4.3. Metodičke kompetencije u realizaciji nastave *solfeggia*

4.3.1. Vladanje različitim sustavima (metodama) intonacije

Prilikom stjecanja stručnih, to jest specifičnih kompetencija, nezaobilazno područje kompetencija učitelja *solfeggia* je poznavanje i vladanje sustavima (metodama) intonacije. Za razliku od kompetencija koje su učitelju bile potrebne u planiranju nastavnoga procesa, ove su mu kompetencije prijeko potrebne prilikom same realizacije nastave *solfeggia*. Pomoću njih će isplanirani nastavni sadržaj prema unaprijed određenim nastavnim metodama, strategijama i oblicima rada sprovesti u praksu. Pritom je važno napomenuti da, kada se govori o *metodama (sustavima) intonacije*, ne misli se na tradicionalnu podjelu nastavnih metoda iz područja didaktike i opće metodike nastave (vizualnih, verbalnih i ostalih metoda). Naime, metode intonacije se koriste za svladavanje intonacije, odnosno u najširem smislu rečeno - za stjecanje glazbene pismenosti. Rojko (2012c) je klasificirao metode intonacije unutar dvije glavne skupine: metode *relativne* i metode *apsolutne* intonacije. Kako bi učitelj *solfeggia* mogao odabrati kojom će se metodom služiti, prije svega treba poznavati prednosti i nedostatke svake metode, na temelju kojih onda može obaviti mjerodavan izbor (Rojko, 2012c). Ipak, potrebno je napomenuti da se taj odabir u pravilu neće realizirati samostalno – učitelj će primjenjivati metodu ovisno o glazbenoj školi u kojoj realizira nastavu.

Metode intonacije utkane su u temelje metodike *solfeggia*, koji se razvijaju već u srednjem vijeku s Guidom Aretinskim, čiji su slogovi *ut – re – mi – fa – sol- la* iz heksakordalnog niza prošireni u 16. stoljeću na ljestvični niz kakvoga poznajemo i danas: *ut – re – mi – fa – sol – la – si – ut*, čime postaju temeljem razvoja relativnih ali i apsolutnih metoda (Matoš, 2018). Metodama relativne intonacije prema Rojku (2012c) pripadaju brojčane metode, metoda Tonik-Solfa, metoda Tonika-Do, Jale metoda, Kodályjeva metoda te Funkcionalna metoda Elly Bašić, dok apsolutnim metodama pripadaju Apsolutna solmizacija, Abecediranje, Eitzova metoda tonskih riječi i Dalcrozeov sustav ljestvica (tablica 12).

Tablica 12: Metode (sustavi) intonacije
prema Rojko (2012c)

Relativne metode	Apsolutne metode
<ul style="list-style-type: none"> • brojčane metode • metoda Tonik-Solfa • metoda Tonika-Do • Jale metoda • Kodályjeva metoda • Funkcionalna metoda Elly Bašić 	<ul style="list-style-type: none"> • Apsolutna solmizacija • Abecediranje • Eitzova metoda tonskih riječi • Dalcrozeov sustav ljestvica

Najrasprostranjenije varijante relativnih metoda imaju sljedeća obilježja:

- *Brojčane metode* nastale su u 18. stoljeću, s ciljem da se notacija koja je bila previše komplicirana zamijeni brojevima i da se time pojednostavi čitanje notacije;
- *Tonik-Solfa* metoda nastala je početkom 19. stoljeća, a specifična je po tome što je počela primjenjivati *slovčanu notaciju*. Logika je bila ista kao i kod brojčane metode: pojednostaviti notaciju izbacivanjem notnoga pisma i tako omogućiti glazbenim amaterima lakše *a vista* čitanje;
- *Tonika-Do* je nastala sintezom brojčane metode i metode Tonik-Solfa krajem 19. stoljeća. Tonika-Do metoda, nakon slovčane notacije i relativne notacije s pomičnim *do-ključem*, postupno prelazi na apsolutnu notaciju (Matoš, 2018).

Po pitanju apsolutnih metoda intonacije, potrebno je znati da apsolutni način razmišljanja u kolektivnoj glazbenoj svijesti ima znatno kraću povijest od relativnoga. Prelazak s relativnog na apsolutno mišljenje događa se u 17. stoljeću u Francuskoj i Italiji, čime se slogovi proširenoga Guidovog ljestvičnog niza više ne koriste za označavanje stupnjeva u ljestvici već apsolutnih tonskih visina (Rojko, 2012c; Matoš, 2018). Učitelj *solfeggia* svakako mora biti svjestan reperkusija koje će nastati korištenjem apsolutne odnosno relativne metode, zbog čega mora poznavati osnovne principe svake metode kao i pristup u formiranju slušnih pojmova. Suština metoda relativne intonacije svodi se na to da se uspostavi određeni odnos prema tonalitetu, čime se može olakšati razvoj *tonalitetnoga načina razmišljanja*. Takav način razmišljanja podrazumijeva formiranje slušnih pojmova deduktivnim pristupom, to jest od općega prema pojedinačnom (*stvar-ime-znak*). Primjerice, učenici će isprva slušnom predodžbom usvojiti durski trozvuk i njegovu tonalitetnu funkciju, nakon čega će uslijediti

usvajanje konkretnoga durskog trozvuka pomoću abecednih imena trozvuka (npr. *c-e-g*) i u konačnici će naučiti smještaj istoga u notnom crtovlju. Učitelj *solfeggia* će, prema relativnoj metodi, stavljati naglasak na slušno usvajanje ljestvičnih/tonalitetnih stupnjeva. Zbog toga će u nastavi biti više usmenih diktata, rada na modulatoru ili fonomimike, a manje pisanja i teoretiziranja, što je samo po sebi prikladno za prosječnu dob učenika prvog razreda glazbene škole. Međutim, potrebno je naglasiti da će zbog takvoga pristupa učenici kasnije savladati notni sustav, zbog čega će u početnoj fazi glazbenoga obrazovanja imati moguće probleme sa praćenjem nastave instrumenta.

Problemi prilikom učenja po relativnim metodama nastaju u trenutku kada se učenici susreću s tonalitetnom glazbom koja sadrži kompleksniji glazbeni materijal, a posebice s atonalitetnom glazbom. Naime, u takvim situacijama, učenicima osjećaj za tonalitet i stupanjsko shvaćanje intervala nisu od nikakve koristi. U traženju rješenja za takve situacije, razvile su se apsolutne metode koje u potpunosti odbacuju ovisnost o tonalitetu i stupanjsko shvaćanje tonova, a relativna imena tonova zamjenjuju apsolutnima. Apsolutni nazivi tonova podrazumijevaju poznavanje notacije, zbog čega apsolutne metode formiraju slušne pojmove induktivnim putem (*znak-ime-stvar*) koji pretpostavlja polazak od pojedinačnoga prema općem. Za razliku od relativnih metoda, apsolutnim će metodama učitelj postići brže svladavanje notnoga pisma, što će posljedično utjecati na bržu prilagodbu učenika na nove tonalitete i na lakše usvajanje intervalskog mišljenja. Međutim, upravo zbog naglaska na svladavanje teorije, učenicima puno pisanja i analiziranja u samom početku učenja može predstavljati određen izazov.

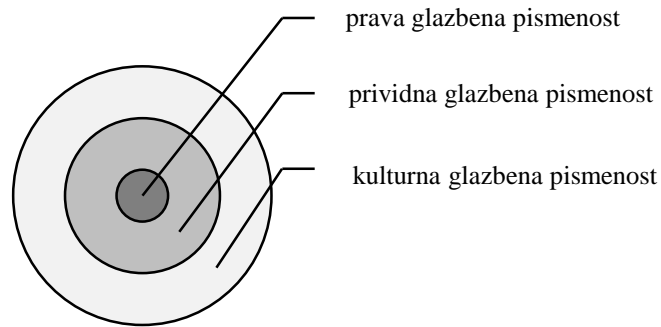
Može se zaključiti da će ovisno o odabiru metode, zbog različitih pristupa (induktivni/deduktivni) i redoslijed obrade intonacijskih/melodijskih pojmova biti znatno drugačiji. U Hrvatskom glazbeno-obrazovnom sustavu kurikulumom nije određeno kojom metodom se treba poučavati. Nepostojanje istovjetnosti pri odabiru metode očituje se ne samo na nacionalnoj, nego i na regionalnoj i lokalnoj razini. Iako pluralizam stilova postoji, praksa je pokazala da učitelj ne može samostalno odabrati kojom metodom će raditi, s obzirom na to da je u glazbenim školama određeni način rada već uvriježen i svako potencijalno mijenjanje metode može utjecati na negativan transfer pri usvajanju glazbenoga jezika (Matoš, 2018).

4.3.2. Razvijene intonacijske i ritamske kompetencije

Intonacijske i ritamske kompetencije te vještine sviranja klavira spadaju u zasebnu kategoriju kompetencija potrebnih za realizaciju nastave *solfeggia*. Ono što ih čini drugačijim od ostalih je, što se za razliku od svih dosad navedenih kompetencija stječu od samoga početka (formalnog ili neformalnog) glazbenog školovanja pojedinca (Šulentić Begić, 2015). Razlog tome je što zahtijevaju dugogodišnji sustavni rad i vježbanje. Formalno glazbeno obrazovanje u stjecanju ovih kompetencija traje između 11 i 15 godina: (1) u osnovnoj glazbenoj školi šest godina odnosno dvije godine za pripremljene razrede, (2) u srednjoj glazbenoj školi četiri godine i (3) na studiju glazbe pet godina. Navedenome može prethoditi i jedna do dvije godine predškolskoga glazbenog odgoja. Može se, dakle, zaključiti da je proces usvajanja intonacijskih, ritamskih i izvođačkih kompetencija kompleksan i nužno dugotrajan, po čemu se studij glazbe, pa samim time i stjecanje metodičkih kompetencija u okviru studija, bitno razlikuje od visokoškolskoga obrazovanja na drugim područjima. Navedene su kompetencije ujedno i uvjet za upis studija glazbe, kako bi se dalje mogle optimalno razvijati.

Intonacijske i ritamske vještine čine temelj glazbene pismenosti. Kod glazbene pismenosti postoji određena razina koju profesionalni glazbenik, u ovom konkretnom slučaju učitelj *solfeggia* mora imati, za razliku od glazbenika amatera. Kako bi se razine jasnije izložile, potrebno je gradirati stupnjeve glazbene pismenosti i pojasniti ih u svojevrsnom hijerarhijskom suodnosu. Matoš (2018) razlikuje *glazbenu pismenost u užem smislu*, koja se odnosi na poznavanje notnoga pisma kao baze na kojoj se grade sva ostala glazbena znanja i *funkcionalnu glazbenu pismenost* „koja je rezultat razvoja svih ostalih dimenzija i slijedom toga, može se poistovjetiti sa sveobuhvatnim pojmom kompetencije profesionalnog glazbenika“ (Matoš, 2018: 95). Iako glazbena pismenost u užem smislu podrazumijeva čitanje nota, ona ne podrazumijeva mogućnosti ostalih, kompleksnijih procesa. Tom problematikom se bavio Rojko (2012i) koji je upravo prema toj mogućnosti gradirao glazbenu pismenost i podijelio je na dvije razine – *prava* i *prividna* glazbena pismenost, dok se Matoš (2018) nadovezala s trećom razinom, to jest razinom *kulturne* pismenosti (slika 9). Kulturna pismenost je „glazbena pismenost u najširem smislu te riječi“ (Matoš, 2018: 448), dakle, ne podrazumijeva čitanje nota već poznavanje relevantnih djela iz glazbene literature kao sastavni dio opće kulture (možemo reći i općega obrazovanja) pojedinca. Takva se pismenost stječe općim obrazovanjem, u nastavi Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti, te kao takva nije dovoljna glazbenicima amaterima, ali je dovoljna (pasivnim) ljubiteljima glazbe. Prividna glazbena pismenost se svladava relativno brzo i potrebna je glazbenicima amaterima, kojima će čitanje i tumačenje notnih

simbola u svrhu glazbene izvedbe biti nužno. S druge strane, prava glazbena pismenost podrazumijeva različite kompleksne i misaone procese koji, među ostalim, podrazumijevaju pretvaranje zvuka u notni zapis te notnoga zapisa u zvuk (vokalnom reprodukcijom). Kao takva, prava se glazbena pismenost stječe dugogodišnjim i kontinuiranim vježbanjem u nastavi *solfeggia* te je temelj razvoja svakog profesionalnog glazbenika, dakle i svakog budućeg učitelja *solfeggia* (Rojko, 2012i; Matoš, 2018).



Slika 9: Razine glazbene pismenosti (Rojko, 2012i; Matoš, 2018)

4.3.3. Klavirske kompetencije

Glazbala s tipkama¹² omogućuju sviranje melodije i akordijske pratnje zasebno ili istovremeno, te su stoga iznimno pogodna za sve razine glazbenog obrazovanja, uključujući i onog koje obuhvaća primarno obrazovanje (Novosel, 2017; Zdravković, 2018). Šulentić Begić (2015) je istraživala koje su klavirske kompetencije potrebne učitelju u primarnom obrazovanju. Pritom je učinila razliku između amatera-svirača i samoukih glazbenika te glazbenih profesionalaca koji se školuju na studiju glazbe. Autorica je došla do zaključka kako su učiteljima primarnog obrazovanja dostatne amaterske kompetencije koje podrazumijevaju sposobnost praćenja vlastitog i učenikovog pjevanja. Međutim, ono po čemu se nastava *solfeggia* razlikuje od nastave u primarnom obrazovanju jest po raznovrsnosti nastavnih aktivnosti, u kojima klavir kao i klavirske kompetencije samo u funkciji harmonijske pratnje ne bi bile dostatne.

¹² Glazbala s tipkama su: klavir, pijanino, električni pijanino i sintisajzer. Kada govorimo o klavirskim kompetencijama u nastavi *solfeggia*, mislimo na kompetencije sviranja glazbala s tipkama.

Tablica 13: Amaterske i profesionalne klavirske kompetencije

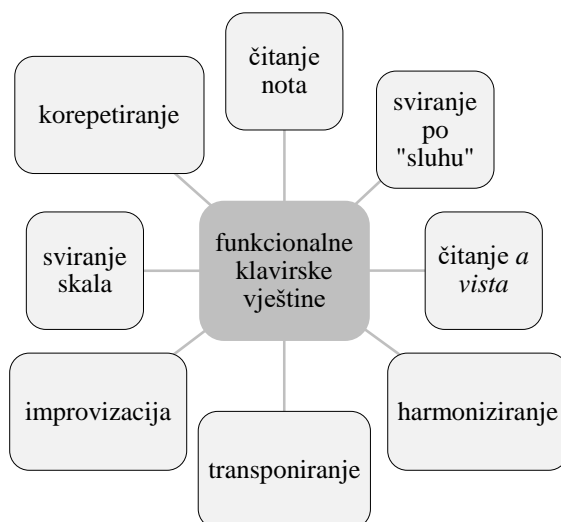
kriterij vrednovanja kompetencija	amaterske klavirske kompetencije	profesionalne klavirske kompetencije
TEHNIKA SVIRANJA	<ul style="list-style-type: none"> tehnika sviranja može i ne mora biti razvijena amater ne poznaje nužno načine vježbanja, već je rad na tehnici sviranja baziran na intuitivnoj vještini, a ne na korištenju didaktičkih materijala (ljestvice, tehničke vježbe, etide). 	<ul style="list-style-type: none"> tehnika sviranja je razvijena profesionalni glazbenik poznaje načine vježbanja profesionalni glazbenik je svjestan razine svojih umijeća i kako ih poboljšati
RAZUMIJEVANJE GLAZBENIH KONCEPATA	<ul style="list-style-type: none"> amaterski glazbenik ne posjeduje nužno glazbeno-teorijsko znanje kojim bi mogao ono što svira povezati i primijeniti sa znanjima Harmonije, Glazbenih oblika i poznavanjem stila 	<ul style="list-style-type: none"> profesionalni glazbenik posjeduje glazbeno-teorijsko znanje kojim može ono što svira povezati i primijeniti sa znanjima iz drugih glazbeno-teorijskih disciplina (Harmonija, Glazbeni oblici...)
VRSTA IZOBRAZBE	<ul style="list-style-type: none"> informalno obrazovanje amater može i ne mora biti samouk 	<ul style="list-style-type: none"> formalno obrazovanje profesionalac nije samouk, već se obrazuje putem individualne nastave unutar glazbeno-obrazovnog sustava

Kriteriji prema kojima se amaterske klavirske kompetencije razlikuju od profesionalnih klavirskih kompetencija mogu se svrstati u tri kategorije: (1) tehnika sviranja, (2) razumijevanje glazbenih koncepata i (3) vrsta izobrazbe (tablica 13). Naime, stjecanje profesionalnih klavirskih kompetencija glazbenika odvija se prema „određenim metodičkim postupcima koji uključuju sviranje tzv. „tehničkih“ vježbi, ljestvica, etida te skladbi koje se sviraju samo radi stjecanja vještine (“tehničke“) i neće se svirati da bi ih netko slušao, te koncertnih skladbi koje se uvježbavaju za sviranje pred drugima, to jest za koncertno izvođenje. Drugim riječima, vježbanje ljestvica i tehničkih vježbi sa određenim elementima tehnike služi da se isti svladaju i u konačnici primijene kod sviranja *prave glazbe* (koncertne skladbe), što za posljedicu ima pozitivan transfer učenja (slika 10), (Rojko, 2012j; Matoš, 2018).



Slika 10: Stjecanje klavirskih kompetencija putem transfera učenja (Rojko, 2012j; Matoš, 2018)

Elliott (1995 prema Young, 2013, Zdravković, 2018) profesionalne klavirske kompetencije naziva *funkcionalnim klavirskim kompetencijama*. Naime, funkcionalne klavirske kompetencije su definirane kao specifične vještine koje omogućuju korištenje klavira kao nastavnog pomagala u poučavanju drugih „glazbenih“ predmeta/disciplina. Specifične vještine odnose se na čitanje nota, čitanje *a vista*, sviranje po „sluhu“, harmoniziranje, improvizaciju, transponiranje, sviranje skala i korepetiranje (slika 11).



Slika 11: Funkcionalne klavirske kompetencije (Elliott, 1995; Young, 2013; Zdravković, 2018)

Navedene profesionalne odnosno funkcionalne klavirske vještine se koriste pri svakoj nastavnoj aktivnosti u nastavi *solfeggia* (pjevanje, glazbeni diktati, slušanje glazbe). Svako *pjevanje* primjera ili vježbanje *diktata* ne može početi bez davanja intonacije. Pod davanjem intonacije se ne misli samo na početni ton primjera, već na kadencu kojom će se postići lakše i učinkovitije uvođenje učenika u tonalitet. Nadalje, prilikom upjevavanja te pjevanja didaktičkih primjera i primjera iz glazbene literature, učitelj *solfeggia* „na licu mjesta“ osmišljava harmonijsku pratnju ljestvicama i primjerima. Ako su primjeri preniski ili previsoki za učenikov opseg glasa, učitelj ih transponira u tonalitete koji su učenicima optimalni za pjevanje. Pritom se ne smije zaboraviti na prikladno korištenje elemenata dinamike i agogike (Radočaj-Jerković, 2017a, prema Zdravković, 2018). Prilikom sviranja ritamskih, melodijskih i melodijsko-ritamskih diktata, od velike je važnosti da učitelj svira precizno, bez mijenjanja tempa i pravljenja nepotrebnih pogrešaka koje mogu učenike zbuniti i rezultirati pogrešnim zapisom diktata.

Kod slušanja glazbenih primjera u nastavi *solfeggia*, najčešće se koriste audio ili audiovizualni zapisi. Međutim, Rojko (2012k) smatra da će veći učinak u približavanju glazbene literature učenicima imati onaj učitelj *solfeggia* koji će određene teme ili ulomke iz djela odsvirati. „Često će umjesto pjevanja biti bolje da učitelj odsvira karakteristične odlomke. U pitanjima slušanja glazbe, klavir će upravo zbog toga biti vrlo značajna pomoć. Učitelj koji je vješt pijanist te može učenicima odsvirati karakteristične odlomke iz djela koja će se slušati – neke teme jednostavno i nije moguće pjevati – bolje će pripremiti učenike za slušanje od svih učitelja koji, eto, „stvaraju raspoloženje““ (Rojko, 2012k: 87).

4.3.4. Interdisciplinarno povezivanje *solfeggia* s ostalim glazbeno-teorijskim predmetima

S obzirom na činjenicu da većina učenika koji pohađaju glazbenu školu neće postati profesionalni glazbenici, sve više se govori o tome da bi glavni prioritet glazbenoga obrazovanja trebao biti odgoj glazbene publike koja će nakon školovanja imati istančan ukus i iskustvo analitičkoga slušanja glazbe. „U osmišljavanju i planiranju korelacija unutar glazbene nastave uvijek se mora imati na umu da bi glazbena nastava učenika trebala estetski odgajati odnosno razvijati njegove sposobnosti, opažanja, doživljavanja, vrednovanja i ostvarivanja lijepog. Ostvarivanje kvalitetnih, glazbeno relevantnih korelacija zasigurno će pomoći u ostvarivanju tog cilja“ (Dobrota, 2012: 22). Način na koji se navedeno može ostvariti tijekom školovanja je prvenstveno povezivanje nastavnih sadržaja iz različitih glazbeno-teorijskih predmeta. U stručnoj literaturi se za takav pristup koriste različiti nazivi, a među njima su najčešći *integrirano poučavanje*, *holističko poučavanje* i *interdisciplinarno poučavanje*. Takav tip poučavanja nije koncentriran samo na kognitivni razvoj učenika već i na povezivanje kognitivnog, socijalnog i moralnog učenja (Terhart, 2001, prema Cindrić i sur, 2016). Glazbeno-teorijske discipline *Solfeggio*, Harmonija, Harmonija na klaviru, Polifonija i Glazbeni oblici razdijeljene su iz didaktičkih razloga, kako bi ih učenici lakše mogli usvajati. Međutim, potrebno je zapitati se je li to zaista najbolji način – krajnji cilj poučavanja tih disciplina jest da se ostvari pozitivan transfer u učenju: razumijevanje jedne discipline pospješuje razumijevanje ostalih disciplina i, još važnije, svladavanjem disciplina učenik dolazi do cjelovitog razumijevanja glazbe.

Povezivanje glazbeno-teorijskih disciplina može biti ostvareno *unutarpredmetno* i *međupredmetno*. Unutarpredmetna korelacija glazbeno-teorijskih sadržaja (harmonija, polifonija, *Solfeggio*, glazbeni oblici, partiture, povijest glazbe, dirigiranje) u nastavi *solfeggia* se ostvaruje analitičkim pristupom:

- prije *a vista* pjevanja
- poslije pisanja diktata
- prilikom slušanja primjera iz glazbene literature

U glazbenim se primjerima mogu analizirati sadržaji povezani s nastavom Harmonije, Polifonije, Glazbenih oblika, Čitanja i sviranja partitura, Povijesti glazbe i Dirigiranja. Princip je sljedeći – pronaći nastavni sadržaj iz različitih nastavnih predmeta kojima je zajednička središnja tema. Posebno je učinkovito kada su i učenici aktivni sudionici takvoga pristupa. Tom prilikom učenici mogu individualno ili komorno izvoditi skladbe koja će se nadalje tijekom sata analizirati s ostalim učenicima koji sudjeluju, primjerice, u harmonijskoj analizi i analizi glazbenih oblika koju povezuju s povijesnim kontekstom djela i životom skladatelja. Korist takvog pristupa je višestruka: učenicima se glazbeno-teorijski predmeti doista mogu „približiti“, a dobivena znanja će obogatiti učenikovo razumijevanje glazbene strukture. Takvo višedimenzionalno shvaćanje glazbe učenicima će biti temelj za razumijevanje djela koje sviraju, a samim time i sadržajnu interpretaciju (Matoš, 2013).

Međupredmetna korelacija zahtijeva suradnju s učiteljima drugih predmeta, pri čemu se u našem glazbeno-obrazovnom sustavu mogu stvoriti određeni problemi:

1. nastavni predmeti imaju strogo određeni nastavni plan koji ne predviđa međupredmetnu korelaciju;
2. učitelji različitih glazbeno-teorijskih predmeta su često izolirani u poučavanju „svojih“ predmeta i nemaju motivaciju za *suradničko poučavanje* koje zahtijeva zajedničku viziju i odgovornost;
3. učenici su uvijek grupirani na isti način, a praksa je pokazala da ih se nerijetko tretira kao pasivne subjekte;
4. znanje glazbe nije holističko odnosno nije povezano s drugim disciplinama (Matoš, 2013).

Nastavu *solfeggia* je gotovo uvijek moguće povezati s ostalim glazbeno-teorijskim predmetima, ako učitelj umije pažljivo odabrati i izraditi glazbene primjere koji su podložni integrativnom pristupu. Njegova odgovornost je pritom detaljno proučiti nastavni program svih

glazbeno-teorijskih predmeta, kako bi temeljem toga mogao planirati međupredmetnu, to jest interdisciplinarnu povezanost i tako nastavom *solfeggia* popratio usvojene sadržaje iz Harmonije, Polifonije, Glazbenih oblika i ostalih predmeta.

4.3.5. Vrednovanje učeničkih sposobnosti u nastavi *solfeggia*

Prilikom uspostavljanja kriterija u ocjenjivanju, učitelj *solfeggia* je vođen ishodima učenja, koji su mjerilo onoga što je učenik trebao usvojiti nakon određenog ciklusa. Očekivana intonacijska, ritamska i glazbeno-teorijska znanja i vještine stoga se trebaju gradirati, a način za postizanje istoga je pomoću taksonomije ciljeva učenja odnosno klasifikacije odgojno-obrazovnih ciljeva (Cindrić, 2016). Razine kognitivnog područja (domene) se mogu definirati prema Bloomovoj taksonomiji koja znanja definira pomoću sljedećih šest razina:

- činjenično znanje – definirati, nabrojati, opisati, poredati, ponoviti, imenovati, ispričati;
- razumijevanje – klasificirati, prepoznati, izdvojiti, sažeti, preoblikovati, izraziti, objasniti;
- primjena – primijeniti, izabrati, upotrijebiti;
- analiza – analizirati, procijeniti usporediti;
- prosuđivati – procijeniti, zastupati mišljenje, vrednovati, poduprijeti;
- sinteza – skupiti, stvoriti, predložiti, formulirati (Cindrić i sur, 2016).

Nadalje, razine psihomotornog područja se definiraju u pet stupnjeva: (1) imitacija – oponašanje, (2) manipulacija – ustaljen način rada, (3) precizacija – točnost i prilagodba različitim okolnostima, (4) analiza aktivnosti – svjesna analiza aktivnosti koja se usavršava dugotrajnim ponavljanjem i (5) naturalizacija – maksimalno pounutrenje, učenik postigne automatizaciju (Cindrić i sur. 2016: 125). U nastavi *solfeggia* znanja i vještine nisu međusobno odvojene već komplementarne, što analogno utječe i na način vrednovanja te podjednako uzimanja u obzir svih razina kognitivnog i psihomotornog područja (Radica, 2015). Primjerice, interval kvarte se slušno uči imitacijom (psihomotorna vještina), ali se i pojmovno usvaja činjeničnim znanjem (kognitivno područje). Također, Radica (2015: 230) daje još jedan primjer povezanosti: „treća razina kognitivnog, primjena, u *solfeggiu* u potpunosti označava vještinu ili primjenu usvojenih pojmova u pjevanju ili u diktatu, a u tom je slučaju već potrebno dosegnuti razine vještina manipulacije i precizacije.“

Osim kognitivne i psihomotorne domene koje su usko isprepletene, Bloom je u taksonomiji ciljeva obradio i afektivno područje. Razine afektivnoga područja obuhvaćaju mišljenja, stavove, interese i emocionalna stanja pojedinca. U nastavi *solfeggia* se usvajaju u nastavnoj aktivnosti slušanja glazbe, prilikom upoznavanja glazbene literature. Afektivno područje je organizirano u pet razina: (1) prihvaćanje – pitati, izabrati, prepoznati, imenovati, (2) reagiranje – odgovoriti, pomoći, složiti se, reći, pokazati, (3) kritičko vrednovanje – dovršiti, opisati, razlikovati, objasniti, (4) organiziranje – sjediniti, sakupiti, usporediti, integrirati, (5) vrijednosno prosuđivanje – razlikovati, poštovati, utjecati, upotrijebiti, potvrditi (Cindrić i sur., 2016: 127).

Znanja pripadaju kognitivnom području, vještine psihomotornom, a usvajanje (glazbenih) stavova pripada afektivnom području (Radica, 2015). Stoga Andrić i Čudina (1985, prema Cindrić i sur., 2016) upozoravaju da se operativni ciljevi mogu odrediti u kognitivnom i psihomotoričkom području, no ne i u afektivnom području, koje se odnosi na stjecanje određenih vrijednosti, stavova i uvjerenja. Naime, nečiji se stavovi i uvjerenja ne mogu mjeriti i ocjenjivati, oni se mogu samo poticati, tako da je element zalaganja učenika jedina mogućnost ocjenjivanja u afektivnom području.

Govoreći o vještinama u nastavi *solfeggia*, Radica (2015) napominje njihovu specifičnost zbog toga što ovise o kognitivnom području. Primjerice, vještina pjevanja koja se uči u smislu vokalne tehnike pripada praktičnoj vještini, dok pjevanje *a vista* ovisi o znanjima iz kognitivnog područja. Isto vrijedi i za zapis diktata, što ne čudi jer je to reverzibilan proces pjevanju. Dakle, vježbanjem zapisivanja diktata postiži će se vještina bržeg zapisa, no to je ostvarivo samo ako su svladane potrebne kognitivne vještine. Autorica stoga zaključuje da su pjevanje i diktat „suprotni načini iskazivanja istoga kognitivnog znanja.“

Pavić (2018) je provela kvalitativno istraživanje (metoda intervju) u kojem je na temelju trinaest ispitanika (učitelja) ispitala elemente ocjenjivanja koje učitelji koriste u nastavi *solfeggia*. Navedeni elementi su:

- teorija glazbe;
- ritam/ritamski diktat;
- melodijski i melodijsko-ritamski diktat;
- intonacija i *a vista* pjevanje;
- zalaganje i domaća zadaća;
- intervali i akordi (Pavić, 2018).

Istraživanje je pokazalo da se elementi ocjenjivanja razlikuju od škole do škole, s obzirom na to da oni nisu jasno definirani na državnoj razini. Manje od pola učitelja ocjenjuje domaću zadaću, a svega jedan od njih trinaest zasebno vrednuje intervale i akorde. S druge strane, elementi koje vrednuje svih trinaestero učitelja odnose se na sve vrste diktata i zalaganje. Prema mišljenjima učitelja iz opisanog istraživanja, može se zaključiti da je teško biti objektivan u ocjenjivanju, zbog čega su, uz kompetencije koje „mjerimo“ u određenom trenutku jednako bitni trud, zalaganje i kontinuirani napredak učenika.

U evaluaciji učenikovih sposobnosti najveći problem je individualan tempo usvajanja gradiva, koji je uvjetovan dobnom razlikom kod učenika, kao i razlici u nošenju s psihološkim pritiskom koji pojedine nastavne aktivnosti potiču kod učenika. Iskustvo struke je da se učenici posebno bore s psihološkim pritiskom prilikom pisanja diktata, koji je jedan od temeljnih aktivnosti u nastavi *solfeggia*. Kako su ishodi učenja usko povezani sa elementima ocjenjivanja, to znači da će ocjena iz diktata biti nezaobilazni faktor u ocjenjivanju, no zbog prilagodbe prema individualnoj brzini u svladavanju gradiva ona će nerijetko biti subjektivna. „Moglo bi se reći da ocjenjivanje u *solfeggiu* zahtijeva konkretiziranje, prije svega kriterija ocjenjivanja, zato što, kao i drugdje u glazbenoj poduci, dolazi do izražaja polarizacija na „tehniku“ i na „umjetnički dojam““ (Radica, 2015: 228).

Može se zaključiti da metodičke kompetencije učitelja *solfeggia* obuhvaćaju širok dijapazon znanja, sposobnosti i vještina koje su potrebne pri kvalitetnom planiranju i realizaciji nastave *solfeggia*. *Solfeggio* se kao glazbeno-pedagoška disciplina unutar odgojno-obrazovnog procesa konstantno razvija, stoga je iznimno važno da postoji svijest u glazbenoj pedagogiji o činjenici da izlazne kompetencije koje pojedinac dobiva u trenutku završetka svojega školovanja sa stjecanjem diplome nisu dovoljne same po sebi. Tek iskustvom u radu s djecom, njihovim roditeljima i kolegama, učitelj *solfeggia* spoznaje važnost međusobno komplementarnih pedagoških i didaktičkih kompetencija na čijim temeljima u konačnici usavršava stručne, to jest specifične kompetencije. Potreba za didaktičkim kompetencijama jasno se očituje prilikom čitavog procesa organizacije nastave i nastavnih aktivnosti. Naime, suvremeni učitelj implementira kurikulum u nastavni proces stavljajući fokus na učenikove potrebe umjesto nastavnoga sadržaja.

Prilikom definiranja ishoda učenja, koji su temelj planiranja nastave, staviti učenikove potrebe ispred nastavnoga sadržaja podrazumijeva uzimanje u obzir uvjeta u kojima se kurikulum ostvaruje. Definirane ishode učenja, učitelj *solfeggia* pritom predstavlja mjerodavnim i konkretiziranim zadacima, tzv. operativnim ciljevima koje oblikuje u

raznovrsne nastavne aktivnosti. Prilikom organizacije nastavnih aktivnosti, kompetencije učitelja *solfeggia* ogledaju se u poznavanju i primjeni nastavnih metoda, strategija i oblika rada. Najčešće korišten oblik rada u nastavi *solfeggia* je grupni rad, prilikom kojeg se učiteljeve kompetencije očituju, među ostalom, u rješavanju potencijalnih problema s razrednom disciplinom. Nadalje, prilikom odabira nastavnih metoda učitelj treba imati na umu da je *Solfeggio* primarno praktičan predmet i da se svi glazbeni pojmovi trebaju prvo usvojiti slušno prije teorijskih objašnjenja. Zbog toga će najučestalije nastavne metode biti metoda slušne demonstracije, to jest auditivna metoda u kombinaciji s metodom praktičnoga rada. Ostale nastavne metode nisu nipošto manje vrijedne – svaka ima svoju funkciju i pravilnim doziranjem pridonose razbijanju jednoličnosti nastavnoga procesa i lakšem usvajanju nastavnoga gradiva. Nakon što je gradivo usvojeno, učiteljeva odgovornost leži u tome da učenicima pokaže na koji način usvojeno znanje mogu primijeniti dalje u životu, u čemu će mu pomoći vladanje nastavnim strategijama.

Nastavna sredstva i pomagala neosporno pridonose modernizaciji nastave jer se pomoću njih nastava učinkovitije izvodi. Od iznimne važnosti je pritom pravovremena provjera kvalitete sredstava i pomagala te adekvatna odluka koja će se sredstva, kada i kako primijeniti (Piršl, 2014). Neosporne su i brojne mogućnosti rada s aplikacijama koje nudi razvoj digitalne tehnologije, ali učitelj pritom ne bi trebao zaboraviti kako je izravni dodir s realnošću i dalje najkonkretniji izvor znanja (Jelavić, 2008). Vladanje metodama (sustavima) intonacija je svakako jedno od najznačajnijih specifičnih kompetencija učitelja. Učiteljeva odgovornost je poznavati prednosti i mane svakog sustava (relativnog i apsolutnog), na temelju kojega može učiniti meritoran izbor pri odluci kojom metodom će poučavati. To podrazumijeva poznavanje principa rada koji je kod relativnih metoda deduktivan odnosno induktivan kod apsolutnih. Naime, svaki princip rada uvjetuje i potpuno različitu uporabu nastavnih metoda, strategija i oblika rada, kao i dijametralno suprotni raspored usvajanja glazbenih pojmova. Nakon odabira, od iznimne je važnosti da učitelj ostane dosljedan svojoj metodi, zbog toga što mijenjanje metoda intonacije može utjecati na negativan transfer pri učenju (Rojko, 2012c).

Zasebna kategorija kompetencija koje su učitelju *solfeggia* potrebne prilikom same realizacije nastave su intonacijska i ritamska znanja i vještine te klavirske kompetencije. Ono što je zajedničko svim trima navedenim kompetencijama jest to što se usvajaju dugogodišnjim i kontinuiranim radom pojedinca. Razvijene intonacijske i ritamske kompetencije učitelja *solfeggia* trebaju biti na razini prave glazbene pismenosti koja podrazumijeva razumijevanje glazbene strukture kao i pretvaranja zvuka u notni zapis te notnoga zapisa u zvuk (vokalnom

reprodukcijom). Klavirske kompetencije su iznimno značajne s obzirom na mogućnosti koje nude glazbala s tipkama u nastavi *solfeggia* (Novosel, 2017; Zdravković, 2018). One koje se koriste u nastavi *solfeggia* obuhvaćaju sljedeće specifične vještine: čitanje nota, čitanje *a vista*, sviranje po „sluhu“, harmoniziranje, improvizaciju, transponiranje, sviranje skala i korepetiranje (Elliott, 1995; Young, 2013; Zdravković, 2018). Posebno je važno istaknuti da se prilikom sviranja ritamskih, melodijskih i melodijsko-ritamskih diktata očekuje od učitelja da svira precizno, bez mijenjanja tempa i pravljenja nepotrebnih grešaka koje bi mogle utjecati na ishod učenikovih rezultata.

Metodičke kompetencije za realizaciju nastave se nadalje, nakon praktičnog aspekta (klavirske, ritamske, intonacijske vještine), odnose i na integrativni pristup u poučavanju. S njime su povezane i nastavne strategije koje potiču holistički način razmišljanja, a u kontekstu glazbenoga obrazovanja imaju za cilj odgoj učenika za razumijevanje glazbene strukture i analitičkog te u konačnici kritičkog načina slušanja i izvođenja glazbe. Vrednovanje učeničkih sposobnosti je uvjetovano postavljanjem adekvatnih i mjerljivih operativnih ciljeva. Kako bi očekivana intonacijska, ritamska i glazbeno-teorijska znanja mogao vrednovati, učitelj će se služiti Bloomovom taksonomijom ciljeva. Ocjena će u konačnici biti spoj znanja i vještina iz kognitivne i psihomotorne domene te vrijednosti i stavova iz afektivne domene, a učiteljeve će se kompetencije prilikom vrednovanja učenika ogledati u objektivnom pristupu koji prati individualan napredak svakog učenika, njegov trud, zalaganje i dobnu razliku.

5. ZAKLJUČAK

Misao vodilja tijekom pisanja ovoga rada bila je ona talijanskoga genija Leonarda da Vincija¹³ koja u prenesenom obliku upućuje na to da svaka praksa bez teorijske osnove vodi u besciljnost. *Solfeggio* je iznimno praktičan predmet čije se sve nastavne aktivnosti vježbaju isključivo praktičnim putem, zbog čega se potreba za teorijskom podlogom nameće sama po sebi. Upravo je teorijska osnova ključna za analizu kompetencijskog profila, temeljem koje su implementirana znanja iz pedagogije i didaktike u proces planiranja i realizacije nastave *solfeggia*. U radu su izložene pedagoške, didaktičke i metodičke kompetencije koje svojom uskom isprepletenošću ukazuju na složenost odgojno-obrazovnoga procesa u nastavi *solfeggia*. Pedagoške kompetencije se koncentriraju na odgojnu, a didaktičke na obrazovnu komponentu odgojno-obrazovnoga procesa. Naime, učitelj *solfeggia* je više od prenosioca znanja - on nerijetko učenike usmjerava u odgoju, svjestan činjenice da učenici uče po modelu (uzoru). To znači da ih razrednom komunikacijom potiče na interkulturalnu osjetljivost, to jest na međusobno razumijevanje i upoznavanje sebe te drugih oko sebe. Pravilna komunikacija s učenicima ključna je nadalje u odgojnoj komponenti odgojno-obrazovnog procesa, jer igra značajnu ulogu u boljem razumijevanju učeničkih potreba. Razvijene didaktičke kompetencije će biti presudne kako bi se prepoznate učenikove potrebe iskoristile za izgradnju kurikuluma koji je usmjeren na učenike. One su potrebne i prilikom organizacije razredno-nastavnog ozračja, uspješne suradnje s roditeljima i kolegama te u konačnici, za uspješno praćenje i vrednovanje učeničkih znanja i umijeća. Proces analiziranja metodičkih kompetencija dao je uvid u stanje glazbeno-obrazovnoga sustava u Hrvatskoj, a samim time i izazove s kojima se sadašnji učitelji *solfeggia* nose. Naime, aktualni nastavni programi u Hrvatskoj usmjereni su na nastavni sadržaj, odnosno na to što će se učiti, a ne kako će se učiti. To ostavlja dovoljno slobodnog prostora i autonomije učiteljima *solfeggia* da odaberu metodu (sustav) intonacije prema kojemu će konkretizirati nastavne metode, strategije i oblike rada te odabrati nastavna sredstva i pomagala. Prilikom odabira sustava intonacije, ključno je da učitelj bude svjestan reperkusija koje će nastati ovisno o tome pristupa li se usvajanju glazbenih pojmova relativnim odnosno apsolutnim načinom razmišljanja i da potom ostane dosljedan svojoj odluci, zbog toga što će u suprotnom svako potencijalno mijenjanje metoda (sustava) pospješiti negativan transfer. Također, bilo bi poželjno da, kada već ne postoji jedinstven sustav primjene metoda intonacije na nacionalnoj i regionalnoj razini, da barem postoji unutar jedne glazbeno-

¹³ „Tko se povede za praksom bez teorije, taj je kao kormilar koji se ukrca na lađu bez kormila i kompasa i nikad nije siguran kamo plovi.“

obrazovne ustanove (što uglavnom i jest slučaj), čime bi se potencijalno mijenjanje istih svelo na minimum. Kako bi osmišljenu nastavu mogao u potpunosti sprovesti u praksu, učitelju su potrebne intonacijske, ritamske i klavirske kompetencije koje je stjecao dugogodišnjim i kontinuiranim radom. Iako je razvijanje intonacijskih i ritamskih umijeća opći cilj prema kojemu se postavljaju operativni ciljevi oblikovani u mjerodavne nastavne aktivnosti prilikom vrednovanja učenika, od iznimne je važnosti da se podigne svijest o tome kako zadaća glazbenoga obrazovanja ne bi trebala biti nužno priprema za daljnje profesionalno obrazovanje. Veliki broj učenika neće postati izvrsni izvođači, ali unutar glazbenog obrazovanja koje djeluje i promišlja holistički, učenici mogu dobiti jedinstvenu priliku da postanu publika s istančanim glazbenim ukusom i iskustvom analitičkoga slušanja glazbe. Može se zaključiti da je stjecanje kompetencija koje obuhvaćaju sve tri navedene domene nadasve složen i dugotrajan proces, zbog čega učitelj *solfeggia* treba imati razvijenu svijest o potrebi za konstantnim usavršavanjem i radom na sebi.

Prilikom pisanja ovoga rada došla sam do zaključka da u hrvatskom glazbeno-pedagoškom diskursu još uvijek ne postoji dovoljno stručne literature koja se bavi istraživanjem cjelovitog kompetencijskog profila učitelja *solfeggia*. Aktualna literatura se dosad najviše bavila pitanjem učinkovitosti određenih nastavnih metoda u nastavi *solfeggia*, ali ne i širom slikom suvremenog učiteljskog profila koji obuhvaća kompetencije iz pedagoške i didaktičke domene. Nadam se da će ovaj rad poslužiti kao svojevrsna baza podataka studentima glazbene pedagogije, budućim diplomantima i aktualnim učiteljima *solfeggia* te ih potaknuti da navedeno područje pomnije istraže. Stoga predlažem detaljnija istraživanja koja bi se posebno osvrnula na kompetencijski profil učitelja *solfeggia* koji bi pritom obuhvatio pedagošku, didaktičku i metodičku domenu te bi tako pružio uvid o (ne)zastupljenosti određenih kompetencija u nastavi *solfeggia* i time podignuo svijest o značajnosti uporabe istih.

6. BIBLIOGRAFIJA

1. Andreis, J. (1989). *Povijest glazbe 1*. Zagreb: SNL
2. Cindrić, M.; Miljković, D., Strugar, V. (2016). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
3. Dobrota, S. (2012). Korelacija u glazbenoj nastavi. *Tonovi*, 59 (1), 18-23
4. Državno pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Zagreb: Narodne Novine (NN 63/08)
5. Državno pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). Zagreb: Narodne novine (NN 63/08)
6. Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press
7. EMU (2010). *Music schools in Europe*. Berlin: European Music School Union
8. Glasser, W. (2004). *Teorija izbora – nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea
9. Grgošević, Z. (1967). Odgovori na pitanja čitalaca. *Muzika i škola*, 4, 143
10. Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju
11. Jelavić, F. (2008) *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap
12. Jensen, E. (2003). *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa
13. Jordan-DeCarbo, J. (1997). A Sound-to-Symbol Approach to Learning Music. *Music Educators Journal*, 84(2), 34-37+54. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, Inc.

14. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo
15. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika - pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-93
16. Kazić, S. (2013). *Solfeggio: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija
17. Klaić, B. (2012). *Novi rječnik stranih riječi*. Zagreb: Školska knjiga
18. Lučić, R. B., Rogić, A. B. i sur. (2009). Hrvatski kvalifikacijski okvir. Uvod u kvalifikacije.
19. Matijević, M. (2002). Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha u svjetlu teorije kurikuluma. *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha*, 18-38. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
20. Matoš, N. (2013). Interdisciplinary approach to the theoretical musical subjects through cooperative teaching. U: *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3: zbornik radova s Trećeg međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga* (ur. Vidulin-Orbanić, S.) Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za glazbu, 439-456
21. Matoš, N. (2018). *Kurikulumski pristup oblikovanju profesionalnoga osnovnoga glazbenog obrazovanja*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet
22. Minet, F. (1994). Les compétences au coeur de la gestion des ressources humaines. *La compétence, mythe, construction ou réalité?*, 16-31
23. MZOŠ i HDGPP (2006). Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja za glazbene i plesne škole. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga
24. MZOŠ i HDGPP (2008). Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga

25. Novosel, D. (2017) *Didaktičko oblikovanje multimedijskog udžbenika u nastavi glazbene kulture*. Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet
26. Opić, S., Jurčević-Lozančić, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 181-194. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (središte Petrinja)
27. Papenkort, U. (2014). Kompetencija. Konceptijsko razjašnjenje novog vodećeg pojma. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 27-41. Zagreb: Školska knjiga
28. Pavić, B. (2017). *Kompetencijski profil nastavnika solfeggia*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku
29. Pušić, J. (2018). *Glazbene igre u nastavi solfeggia*. Završni rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Akademija za umjetnost i kulturu
30. Radica, D. (2015). *Solfeggio kao učenje glazbenog jezika – ulazne i izlazne kompetencije na vertikali glazbenog obrazovanja. Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4*, 227-241. Split: Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu
31. Rojko, P. (2009). Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju. *Tonovi*, 54, 39-48
32. Rojko, P. (2012a). *Solfeggio kao učenje glazbenog jezika, ili, lingvistički pogled na Solfeggio. Glazbeno pedagoške teme*, 53-88. Zagreb: Jakša Zlatar
33. Rojko, P. (2012b). Glazbena pismenost – potreba ili anakronizam? *Metodika nastave glazbe. Teorijsko tematski aspekti (glazbena nastava u općeobrazovnoj školi)*, 48-53. Osijek: Sveučilište Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet
34. Rojko, P. (2012c). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu

35. Rojko, P. (2012d). Retrospektiva. *Metodika nastave glazbe. Teorijsko tematski aspekti*, 5-22. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet
36. Rojko, P. (2012e). Ciljevi i zadaci glazbene nastave u općeobrazovnoj školi. *Metodika nastave glazbe. Teorijsko tematski aspekti*, 26-35. Osijek: Sveučilište Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet
37. Rojko, P. (2012f). Metodika nastave glazbe kao znanstvena disciplina. *Glazbeno pedagoške teme*, 9-23. Zagreb: Jakša Zlatar
38. Rojko, P. (2012g). Znanje glazbe nasuprot glazbenog znanju. *Glazbeno pedagoške teme*, 23-53. Zagreb: Jakša Zlatar
39. Rojko, P. (2012h). Kako sastaviti plan i program (osnovne) glazbene škole. *Glazbeno pedagoške teme*, 248-266. Zagreb: Jakša Zlatar
40. Rojko, P. (2012i). Problem podmetanja palca pri sviranju instrumenta s tipkama. *Glazbeno pedagoške teme*, 323-378. Zagreb: Jakša Zlatar
41. Rojko, P. (2012j). Psihologija i nastava instrumenta. *Glazbeno pedagoške teme*, 266-282. Zagreb: Jakša Zlatar
42. Rojko, P. (2012k). Slušanje i upoznavanje glazbe. *Metodika nastave glazbe. Teorijsko tematski aspekti*, 71-93. Osijek: Sveučilište Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet
43. Šulentić Begić, J. (2015). *Glazbene kompetencije studenata učiteljskog studija*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku
44. Vidulin, S., Radica, D. (2017). Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište. *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 5, 55-71. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
45. Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(1). Zadar: Sveučilište u Zadru

46. Young, M. M. (2013). University-level group piano instruction and professional musicians. *Music Education Research*. 15 (1), 59-73.
47. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Zagreb: Narodne novine (NN 87/08; posljednje izmjene i dopune NN 152/14)
48. Zakon o umjetničkom obrazovanju (2011). Zagreb: Narodne novine (NN 130/11)
49. Zdravković, O. (2018). *Primjena klavira u nastavi glazbene kulture*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku

MREŽNI IZVORI

1. Hercigonja, Z. (2017) *Odabrane teme iz didaktike*. Varaždin: Vlastita naklada autora. Preuzeto s: [https://issuu.com/zoranhercigonja/docs/odabrane teme iz didaktike](https://issuu.com/zoranhercigonja/docs/odabrane_teme_iz_didaktike), datum preuzimanja: 08. 06. 2020.
2. Piršl, E. (2014) *Nastavna sredstva i pomagala*. Preuzeto s: <https://www.slideserve.com/truly/nastavna-sredstva-i-pomagala>, datum preuzimanja: 08. 06. 2020.