

GLAZBENO STVARALAŠTVO U PRIMARNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Vesna Svalina

Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska
vsvalina@ufos.hr

Sažetak: U radu je prikazano akcijsko istraživanje koje je provedeno s učenicima osnovne glazbene škole s ciljem unapređenja nastavne prakse uvođenjem glazbeno-stvaralačkih aktivnosti u nastavu *solfeggia*. Te su aktivnosti uvrštene u trećinu od ukupnog broja sati *solfeggia* i uvijek su se nadovezivale na temu koja je bila predviđena za određeni nastavni sat. To je omogućilo da se učenici duže bave svladavanjem ritamskih i intonacijskih vještina, a da im to ne postane previše jednolično.

Uvođenjem glazbeno-stvaralačkih aktivnosti nastava *solfeggia* postala je bogatijom i raznovrsnijom. Podjednak interes učenici su pokazivali za sve aktivnosti glazbenog stvaranja, no pokazalo se da postoji znatnija razlika između pojedinih učenika u snalaženju pri izvođenju različitih glazbeno-stvaralačkih aktivnosti. Postoje određeni pomaci i u pogledu učeničkog doživljaja glazbenog stvaranja. Kako se učenici s tim područjem postepeno upoznaju u nastavi *solfeggia* ono im postaje sve bolje i važnije.

Aktivnosti glazbenog stvaranja treba češće povezivati s ostalim aktivnostima kojima se nastoji razvijati ritamske i intonacijske vještine jer će na taj način i manje omiljeni načini rada postati učenicima mnogo zanimljiviji. Same aktivnosti moći će se provoditi duže nego inače jer u njima neće biti prisutno samo reproduciranje zadanih ritamskih ili melodijskih cjelina koje djeci nakon dužeg izvođenja postaju zamorne.

Ključne riječi: glazbeno stvaralaštvo, primarno obrazovanje, djeca, *solfeggio*, ritamska improvizacija, melodijska improvizacija

Uvod

Na primarnom stupnju odgoja i obrazovanja u okviru glazbene nastave predviđeno je uvođenje učenika prije svega u aktivnosti slušanja glazbe i u reproduktivne glazbene aktivnosti. Mnogo se rjeđe učenike uključuje u aktivnosti glazbenog stvaranja. Povijest odgoja i obrazovanja pokazuje nam kako pojedini istaknuti glazbeni pedagozi zagovaraju upravo takve aktivnosti u nastavi glazbe. Jean Jacques Rousseau govori kako nije dovoljno ako djeca samo pjevaju pjesme, nego ih ona trebaju i stvarati jer se jedino na taj način može steći pravo znanje glazbe (Rousseau, 1957). Stvaralaštvo je važno i za švicarskog glazbenog pedagoga Émilea Jaquesa-Dalcrozea prema kojemu glazbena poduka mora obuhvaćati tri ravnopravna elementa: euritmiju, *solfeggio* i improvizaciju (Palmer, 2001). Poseban naglasak stavljen je na glazbeno stvaralaštvo u koncepciji Orff-Schulwerk njemačkog skladatelja i glazbenog pedagoga Carla Orffa koji ističe kako glazbu treba učiti na aktivan i kreativan način (Shamrock, 1997, Svalina, 2010).

Glazbeno-stvaralačke aktivnosti moguće je provoditi i s učenicima osnovnih općeobrazovnih i osnovnih glazbenih škola. U literaturi se navodi kako se učenici bave glazbenim stvaralaštvom mijenjanjem poznatih pjesama, stvaranjem novih jednostavnih melodija, preoblikovanjem melodije variranjem, harmoniziranjem, ekspresivnim oblikovanjem (dinamika, artikulacija i tempo) i orkestriranjem (Ginocchio, 2003) ili kreiranjem melodije na zadani tekst (Paynter, Aston, 1975, Wiggins, 1989). Osim toga djeca mogu improvizirati i na različitim melodijskim instrumentima ili na udaraljka (Wiggins, 1989, Moore, 1990). Prije nego što djeca započnu s osmišljavanjem novih skladbi, treba im postaviti određena ograničenja. Regelski (1986) smatra kako je bez ograničenja otvoreno mnogo mogućnosti za početak stvaranja, što učenicima može predstavljati problem jer će se teško odlučiti od čega krenuti.

Kako se djeca u glazbenim školama intenzivnije bave glazbom nego u općeobrazovnim školama, logično je da se mnogo veći naglasak na glazbeno-stvaralačke aktivnosti stavlja upravo u takvoj školi. Nastavnim planom i programom za glazbene škole (2006) predviđa se razvoj produktivnih glazbenih sposobnosti u okviru nastave *solfeggia*. Djeca mogu u okviru nastave *solfeggia* izvoditi različite glazbeno-stvaralačke aktivnosti. Ona mogu sudjelovati u melodijskoj, ritamskoj i melodijsko-ritamskoj improvizaciji, improvizirati melodije na tekst brojalice ili dječje pjesme, stvarati ritamsko-melodijske cjeline i sl. (Lazarin, 1992, Rojko, 1996, Svalina, 2010). Ipak, iako se planom i programom jasno određuju konkretne aktivnosti glazbenog stvaranja, to se područje u praksi prilično zanemaruje. Razlog tomu vjerojatno je činjenica da učitelji nemaju dovoljno znanja o načinu kako takve aktivnosti provoditi u nastavi i da se u nastavi provode zadaci koji nisu dovoljno prilagođeni djeci s obzirom na njihovu dob.

Empirijsko akcijsko istraživanje

Kako bismo došli do odgovora na pitanje kako poticati dječje stvaralaštvo u nastavi *solfeggia* proveli smo akcijsko istraživanje s učenicima glazbene škole. Namjera nam je bila ostvariti značajnije uključivanje učenika prvog razreda glazbene škole u glazbeno-stvaralačke aktivnosti, nastavu *solfeggia* učiniti raznovrsnijom, saznati kako učenici doživljavaju glazbeno-stvaralačke aktivnosti na početku i na kraju školske godine te utvrditi postoji li razlika u njihovim stajalištima prema toj aktivnosti u odnosu na stajališta prema svim ostalim glazbenim aktivnostima kojima se inače bave na nastavi *solfeggia*. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od ukupno 42 učenika (djeca dobi od 8 do 9 godina). Učenici su na nastavi *solfeggia* bili raspoređeni u tri skupine (u svakoj po 10 do 17 učenika). Sa svim skupinama provodile su se iste aktivnosti.

Tijekom istraživanja korišteni su različiti postupci i instrumenti za prikupljanje podataka. Jedan od postupaka bilo je i sustavno promatranje. Od tehničkih pomagala upotrebljavala se video-kamera pomoću koje su se snimali dijelovi nastavnih sati u kojima se provode aktivnosti glazbenog stvaranja. Osim toga koristilo se i tzv. „sudjelujuće“ promatranje (Mužić, 1999, Matijević, 1990). Za vrijeme istraživanja vođene su bilješke, a prilikom izvođenja aktivnosti glazbenog stvaranja detaljno se opisalo sve što se događa. Svoja razmišljanja učiteljica je iznosila u refleksivnom dnevniku (McNiff i sur., 1996, Bognar, 2006). Za prikupljanje učeničkih mišljenja o aktivnostima koje se provode u nastavi *solfeggia* koristili smo semantički diferencijal (Snider, Osgood, 1969). Taj se instrument često koristi za ispitivanje stajališta. To je zapravo jednostavna grafička skala koja se sastoji od niza ljestvica sa sedam stupnjeva, kod koje su na krajnjim polovima pridjevi i prilozi suprotnog značenja (važno - nevažno, dobro - loše itd.). Učenici su trebali na numeriranoj liniji (brojevi 3 2 1 0 1 2 3) označiti točku koja predstavlja njihov stupanj slaganja ili neslaganja s danom tvrdnjom. Semantičkim diferencijalom oni su tako izrazili svoje stajalište prema glazbenim aktivnostima: *pjevanju, sviranju, stvaranju glazbe, slušanju glazbe i slušnom prepoznavanju melodije ili ritma i bilježenju*.

Nakon prikupljanja dovoljnog broja podataka o problemu kojim se bavi ovo istraživanje oni su obrađeni i analizirani. U prvom redu koristila se kvalitativna analiza (Bognar, 2000) da bi se utvrdilo što se sve događalo i kako. Neke su se pojave, odnosno njihova učestalost iskazale i brojčano, tj. kvantitativno, ali su kvalitativni iskazi ipak ostali u prvom planu.

Rezultati

Istraživanje je započelo u rujnu mjesecu ispunjavanjem obrazaca za semantički diferencijal. Željeli smo saznati kakva su stajališta učenika prema glazbenom stvaranju u odnosu na druge segmente glazbene naobrazbe.

Dobiveni rezultati, odnosno aritmetičke sredine (\bar{x}) za pojedine pojmove vide se u Tablici 1. Možemo zaključiti kako prema svim segmentima glazbene nastave učenici imaju vrlo pozitivno stajalište jer se većina rezultata kreće između rezultata od +2 do +2,5 što znači da se stajališta učenika kreću između vrlo pozitivnog i izrazito pozitivnog stajališta.

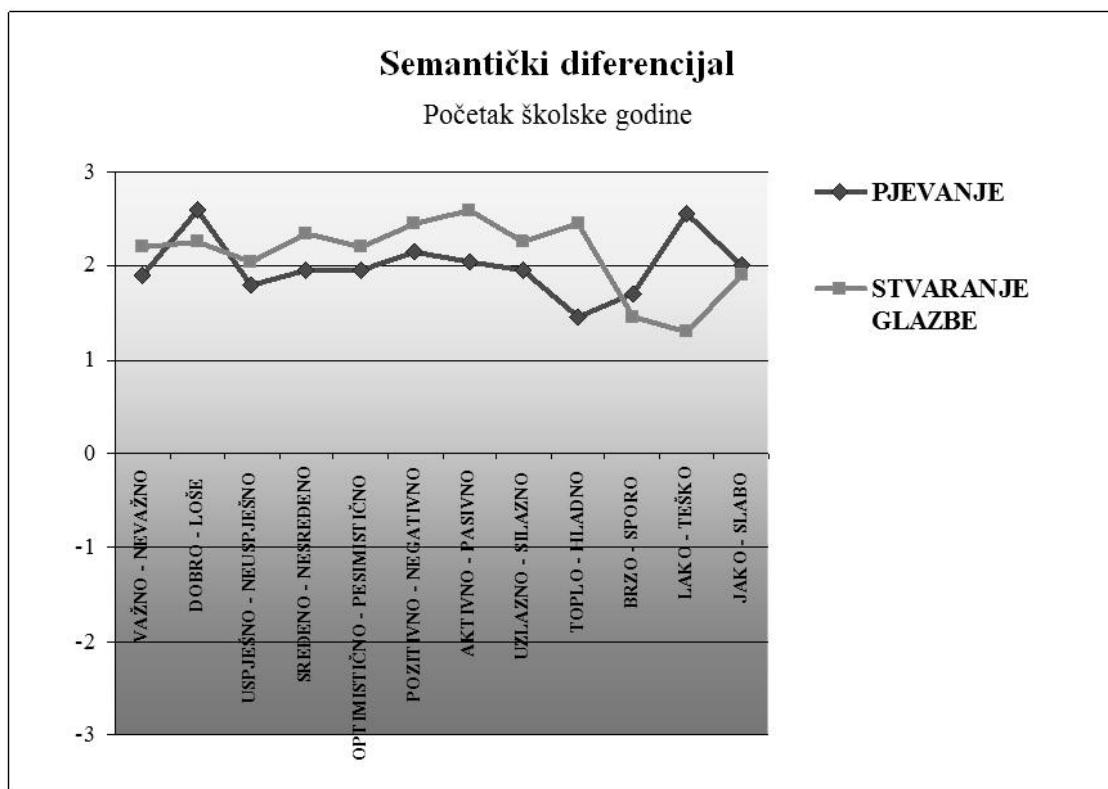
Tablica 1: Rezultati semantičkog diferencijala s početka školske godine

N = 20	PJEVANJE \bar{x}	SVIRANJE \bar{x}	STVARANJE GLAZBE \bar{x}	SLUŠANJE GLAZBE \bar{x}	SLUŠNO PREPOZN. \bar{x}
Važno - nevažno	+1,90	+2,70	+2,20	+2,05	+2,40
Dobro - loše	+2,60	+2,80	+2,25	+2,80	+2,55
Uspješno - neuspješno	+1,80	+2,45	+2,05	+2,05	+2,35
Sređeno - nesređeno	+1,95	+2,20	+2,35	+2,40	+2,50
Optimistično - pesimistično	+1,95	+2,30	+2,20	+1,85	+2,05
Pozitivno – negativno	+2,15	+2,20	+2,45	+2,55	+2,25
Aktivno – pasivno	+2,05	+2,35	+2,60	+2,25	+2,35
Uzlazno – silazno	+1,95	+2,05	+2,25	+2,20	+2,05
Toplo – hladno	+1,45	+2,30	+2,45	+1,90	+1,60
Brzo – sporo	+1,70	+1,85	+1,45	+1,80	+1,60
Lako – teško	+2,55	+2,45	+1,30	+2,35	+1,75
Jako – slabo	+2,00	+2,60	+1,90	+2,30	+1,55

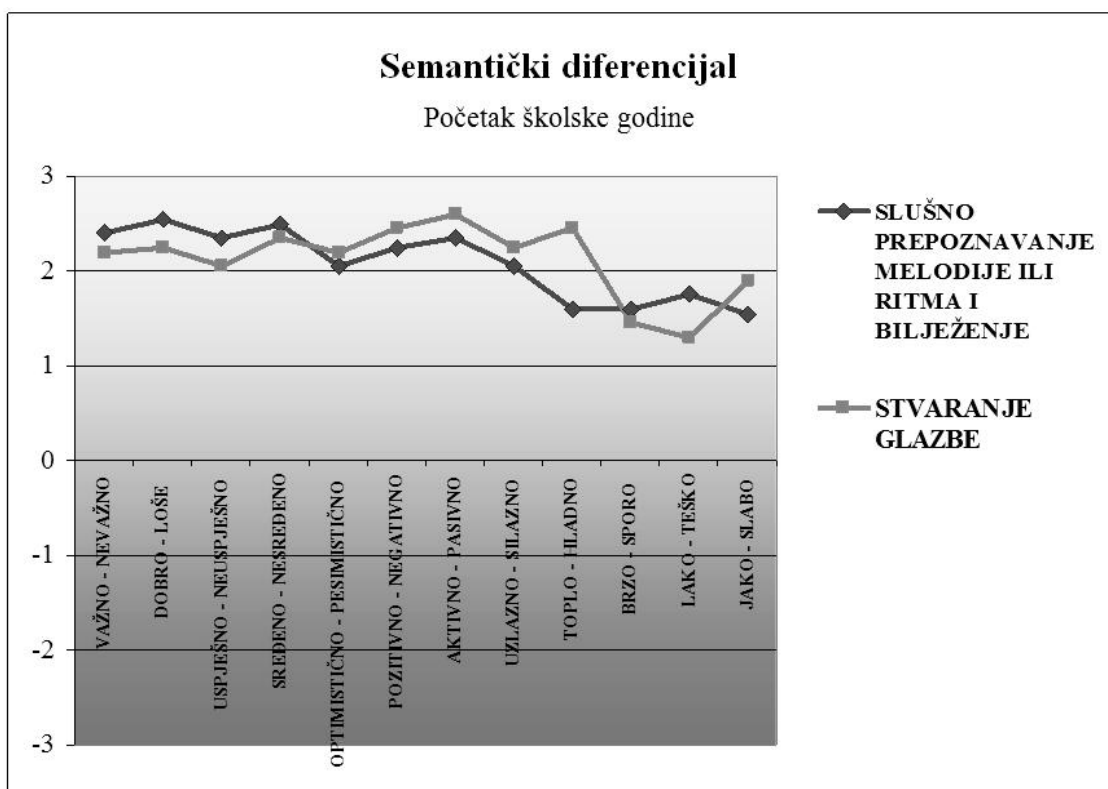
Učenici su se najpovoljnije izrazili prema sviranju. Sviranje im je vrlo važna, dobra i laka aktivnost, a osjećaju i da su uspješni u toj aktivnosti. Zanimljivo je da je stajalište prema slušnom prepoznavanju i bilježenju melodije i ritma također dosta pozitivno u usporedbi s drugim područjima i da ga učenici doživljavaju kao dobru i važnu aktivnost, ali ga ne smatraju odviše lakim. Stvaranje glazbe učenici doživljavaju pozitivno i aktivno te ga smatraju dobrom aktivnošću, no ne i važnijom ili boljom od ostalih aktivnosti. Dojam sređenosti i osjećaj optimizma, topline i uzlaznosti vezuju se uz stvaranje glazbe. Ipak, učenici doživljavaju ovo područje i kao ne baš odviše lako. Slušanje glazbe učenici doživljavaju kao jako dobru i laku aktivnost, ali ne kao posebno važnu te se u njoj ne osjećaju jako uspješni. Zanimljivo je da se pozitivan stav najmanje ističe kod pjevanja. Iako učenici smatraju da je pjevanje dobro i lako, u odnosu na druge aktivnosti pjevanje je najmanje važno, uspješno, sređeno i aktivno.

Pogledajmo sada i grafički prikaz usporedbe između stajališta učenika prema stvaranju glazbe sa stajalištima prema najzastupljenijim područjima u nastavi *solfeggia*: pjevanju i slušnom prepoznavanju melodije ili ritma. Dok stvaranje glazbe učenici doživljavaju kao važniju aktivnost, pjevanje je po njima bolje i lakše od stvaralaštva (Slika 1).

Kod usporedbe stajališta učenika prema slušnom prepoznavanju melodije ili ritma sa stajalištima prema glazbenom stvaranju može se vidjeti kako učenici oba područja doživljavaju vrlo pozitivno, oba su vrlo važna i dobra, no aktivnost slušnog prepoznavanja melodije ili ritma doživljava se kao lakša od stvaranja glazbe (Slika 2).



Slika 1: Stajališta učenika o pjevanju i stvaranju glazbe



Slika 2: Stajališta učenika o slušnom prepoznavanju melodije ili ritma i stvaranju glazbe

Nastavnica

Lovro



„Učenici su rado sudjelovali u ovoj aktivnosti. Na ovom satu sve smo improvizacije izvodili bez zastoja kako bi pažnja učenika bila usmjerena što duže na samu aktivnost. To se pokazalo dosta dobrim jer su svi učenici ovaj put bili mnogo više usredotočeni na aktivnosti od početka do kraja nego na prošlim satima. Ipak se još uvijek činilo problematičnim to što učenici samo jedanput izvode svoju improvizaciju, a onda moraju čekati dok se u improviziranju ne izredaju svi ostali učenici.“ (Refleksivni dnevnik)

Zadatak stvaranja kraćih ritamskih cjelina učenici su ostvarili na četiri sata i to prilikom obrade polovinke s točkom (na 10. satu), cijele note i cijele pauze (na 17. satu), prilikom uvježbavanja različitih ritamskih kombinacija u 4/4 mjeri (21. sat) i savladavanja ritmova sa šesnaestinskim vrijednostima u 4/4 mjeri (na 58. satu solfeggia).

Na 10. satu solfeggia, prilikom obrade polovinke s točkom učenici su se podijelili u parove te je svaki par trebao osmisliti četiri takta u 3/4 mjeri u kojima će se upotrijebiti i polovinka s točkom. Učenici su s velikim interesom krenuli u ostvarenje ovog zadatka. Osmišljene ritamske cjeline izvodili su zatim na glasoviru (na jednom tonu). Sve što je izvedeno zapisali smo i na ploču te iznad primjera napisali imena učenika koji su ga osmislili.

Vanessa i Dora



Morana i Barbara



„Aktivnosti stvaranja kraćih ritamskih cjelina pokazale su se kao vrlo korisne za učenike prvog razreda jer su putem njih mogli dobro izvježbati smještanje različitih ritamskih vrijednosti u taktove. Pogotovo je bilo korisno što su pri tome radili u paru ili u skupini jer su mogli jedni druge upućivati u ono što je pravilno. Ipak, stječe se dojam da su učenici slagali note ne vodeći računa o tome kako bi te cjeline zvučale kad bi se izvodile. Zbog toga bi ipak bila bolja aktivnost ona u kojoj učenici prvo improviziraju ritam, a onda ga tek zapisuju.“ (Refleksivni dnevnik)

Na dvama nastavnim satovima učenici su imali zadatak na glazbeno pitanje improvizirati svoj odgovor. Prvi put to je bilo prilikom obrade toničkog trozvuka C-dura (22. sat). Nakon slušanja i zapisivanja melodije u obliku melodijsko-ritamskog diktata učenici su ponovno poslušali prva dva takta koji će sada postati glazbeno pitanje na koje će oni improvizirati odgovor.

Glazbeno pitanje



Odgovor treba završiti s tonom *c*, tj. tonikom kako bi melodija djelovala završeno. Svi su zajedno pjevali glazbeno pitanje, a onda bi jedan učenik sam otpjevao odgovor neutralnim slogom. Na kraju sata dobili smo nekoliko vrlo zanimljivih odgovora:

Martina



Morana



Ponovno su učenici smišljali odgovore na zadano glazbeno pitanje prilikom uvježbavanja intonativnog kretanja u C-duru s pojavom skoka na IV. stupanj ljestvice, na 38. satu. Učenici su prvo naučili pjevati glazbeno pitanje u kojemu se pojavilo i kretanje sa skokom na subdominantu:

Glazbeno pitanje



Nakon toga slijedilo je naizmjenično izvođenje, prvo pitanja koje su pjevali svi učenici zajedno, a onda odgovora koji je improvizirao jedan učenik sam. Odgovor je improviziralo nekoliko učenika u svakoj skupini:

Dorin



Martina



„Učenici su vrlo rado sudjelovali u ovoj aktivnosti i zato je bilo potrebno odvojiti više vremena da bi svi učenici koji to žele dobili mogućnost za sudjelovanje. Ove aktivnosti izvođene su na kraju nastavnog sata te sam primijetila da je tada učenicima koncentracija već poprilično popustila. Melodijska improvizacija izvodila se kao individualna aktivnost i dok bi jedan učenik improvizirao svoju melodiju ostali su trebali slušati i čekati na svoj red. Kako pri tome duže vrijeme nisu imali nikakve nove zadatke postepeno su se počeli sami zanimati sa stvarima koje nisu imale nikakve veze s temom sata, a dio učenika bio je pri tome i dosta bučan pa se značajno vrijeme gubilo još i na umirivanje razreda. Posebno je to dolazilo do izražaja u poslijepodnevnoj smjeni kad su učenici dolazili u glazbenu školu nakon što bi čitavo prije podne već proveli u osnovnoj. Sad mislim da bi ove aktivnosti zato trebalo izvoditi tako da svi učenici budu konstantno uključeni, a ne samo onda kad izvode svoju improvizaciju. Također bi bilo bolje da se te aktivnosti provode na početku sata kao uvod u određenu temu ili u središnjem dijelu sata, a ne na kraju.“ (Refleksivni dnevnik)

Učenici su imali priliku improvizirati melodiju na zadani ritam na 51. satu kod obrade toničkog trozvuka u G-duru. Prvo su svi zajedno pročitali zadani ritam u 2/4 mjeri:

Zadani ritam



Učenici su izvodili ritam tako što su ga izgovarali ritamskim slogovima uz kucanje doba, a zatim su taj ritam i otpljeskali. Slijedio je zadatak da učenici prema tom istom ritmu improviziraju melodiju u G-duru. Dok je jedan učenik pjevao svoju melodiju neutralnim slogom ostali su učenici taj isti ritam tiho pljeskali. Prije početka pjevanja svaki bi učenik, koji improvizira melodiju, dobio kratki uvod na glasoviru. Pratinja je izvođena i dalje dok je učenik pjevao:

Hrvoje



Martina



„Iako su učenici pojedinačno izvodili improvizacije melodija ipak je postignuta i dosta dobra uključenost svih učenika jer su ili izvodili prvi dio melodije i onda nastavili s pljeskanjem na svaku drugu dobu ili su čitavo vrijeme tiho pljeskali ritam dok bi jedan učenik izvodio svoju melodiju. Međutim, bilo im je teško pažljivo pratiti sve improvizacije do kraja budući da su one izvođene u posljednjem dijelu sata.“ (Refleksivni dnevnik)

Učenici su varirali melodije dva puta tijekom godine. Na 56. satu nastavna tema bila je: Utvrđivanje intonacije u G-duru. Učenici su prvo otpjevali vježbu iz udžbenika (Golčić, 2003):



Otpjevali su je nekoliko puta, prvo solmizacijom, a onda i neutralnim slogom. Nakon toga učenici su trebali poslušati kako će učiteljica otpjevati melodiju te uočiti razlike u odnosu na ono što su zajedno pjevali. Melodiju je učiteljica izvela nešto drugačije, ali ipak slično onoj prvoj. Objasnila je kako se takav postupak naziva variranje melodije. Učenici su imali priliku i sami varirati tu istu melodiju. Pritom su mogli izmijeniti i ritam melodije, a ne samo tonove. Svi su zajedno otpjevali vježbu solmizacijom, a onda je jedan učenik pjevao svoj varirani oblik melodije:

Ivona



Zvonimir



„Učenicima je ovo bila jako zanimljiva aktivnost glazbenog stvaranja. Kako su učenici svaki put prije nego što bi se izvodila varirana melodija prvo svi zajedno otpjevali temu, oni su bili i bolje koncentrirani na aktivnost u cjelini. Te bi se melodije, nakon što ih učenici izvedu u variranom obliku, mogle još i zapisati, pa bi se uz ovu aktivnost povezala još i vježba zapisa.“ (Refleksivni dnevnik)

Aktivnost osmišljavanja završetka vokalizacije izvedena je s učenicima u okviru dva nastavna sata. Prvo bi svi učenici pjevali cjelinu od niza tonova uz pomoć notnog modulatora, a onda bi jedan od njih sam izveo završetak započete vokalizacije. Ta je cjelina trebala biti logičan nastavak prethodne i trebala je završiti tonikom. Vokalizu su izvodili i po nekoliko puta kako bi završetak moglo improvizirati više učenika:

„Smišljanje završetka započete vokalizacije pokazala se kao dobro osmišljena aktivnost jer su u njoj većim dijelom bili uključeni svi učenici. Učenicima prvog razreda potrebno je dosta vježbe uz notni modulator prilikom svladavanja intonacije u raznim tonalitetima. Ako se uz to provode i aktivnosti improviziranja završetka vokalizacije rad uz pomoć notnog modulatora više nije toliko suhoparan i učenici su spremni baviti se time duže nego inače.“ (Refleksivni dnevnik)

Za improviziranje melodije prema zadanom tekstu učenici su dobili priliku i kod svladavanja melodijskog kretanja u C-duru s pojavom skoka na V. stupanj (40. sat). Na ploči je bila zapisana melodija u C-duru i 2/4 mjeri. Tu su melodiju učenici trebali prvo otpjevati. Nakon što je ispod melodije zapisan tekst učenici su dobili zadatak osmisлити nastavak melodije prema zadanom tekstu (na tekst pjesme *Pjesnik* pjesnikinje Vesne Parun). Melodija s tekstom izgledala je ovako:

I- man te - ku i o - lov - ku, svje- tilj - či - cu i što još?

Gla - vu ka - o ša - ren ba - lon i pa - pi - ra kr - cat koš!

Pogledajmo kako je nastavak za tu melodiju otpjevao Hrvoje:

Hrvoje

Gla - vu ka - o ša - ren ba - lon i va - vi - ra kr - cat koš!

„Djeca mnogo lakše kreiraju melodiju kad im se ponudi određeni tekst nego kad im se ponudi samo pjevanje melodije neutralnim slogom. Djeca se prilično zabavljaju dok izvode svoje improvizacije na taj način. Nisu se svi učenici javljali da improviziraju svoju melodiju, ali su se zato neki učenici javljali i po dva puta da to izvedu.“ (Refleksivni dnevnik)

Na glasoviru su učenici improvizirali melodiju na 52. satu kad se savladavalo melodijsko kretanje u G-duru s pojavom toničkog trozvuka. Tada su učenici imali zadatak improvizirati melodiju koja će započeti toničkim trozvukom. Kako je zadatak bio improvizirati melodiju u G-duru učenici su trebali voditi računa o tome da melodiju počnu i završe s tonom *g* te da se koriste tonovima koje sadrži G-dur tonalitet. U tu aktivnost mogli su se uključiti oni učenici koji su to željeli.

Zvonimir

Gla - vu ka - o ša - ren ba - lon i va - vi - ra kr - cat koš!

„Iako je ovaj zadatak dosta zahtjevan za učenike prvog razreda, učenici se ipak dosta dobro nose s njim i rješavaju ga sa zadovoljstvom. Zvonimir je pri tome bio posebno uspješan. Svoju melodiju on započinje toničkim trozvukom, a u drugom dijelu dodaje i drugi glas u tercama. Iako Zvonimir inače uči svirati violinu, a ne glasovir, on je bio najspretniji i najsigurniji u izvedbi svoje improvizacije. U ovoj aktivnosti radije su sudjelovali stariji učenici, dok su se mlađi ustručavali uključiti se.“ (Refleksivni dnevnik)

Kakvi su stavovi učenika prema pojedinim segmentima glazbene nastave na kraju školske godine?

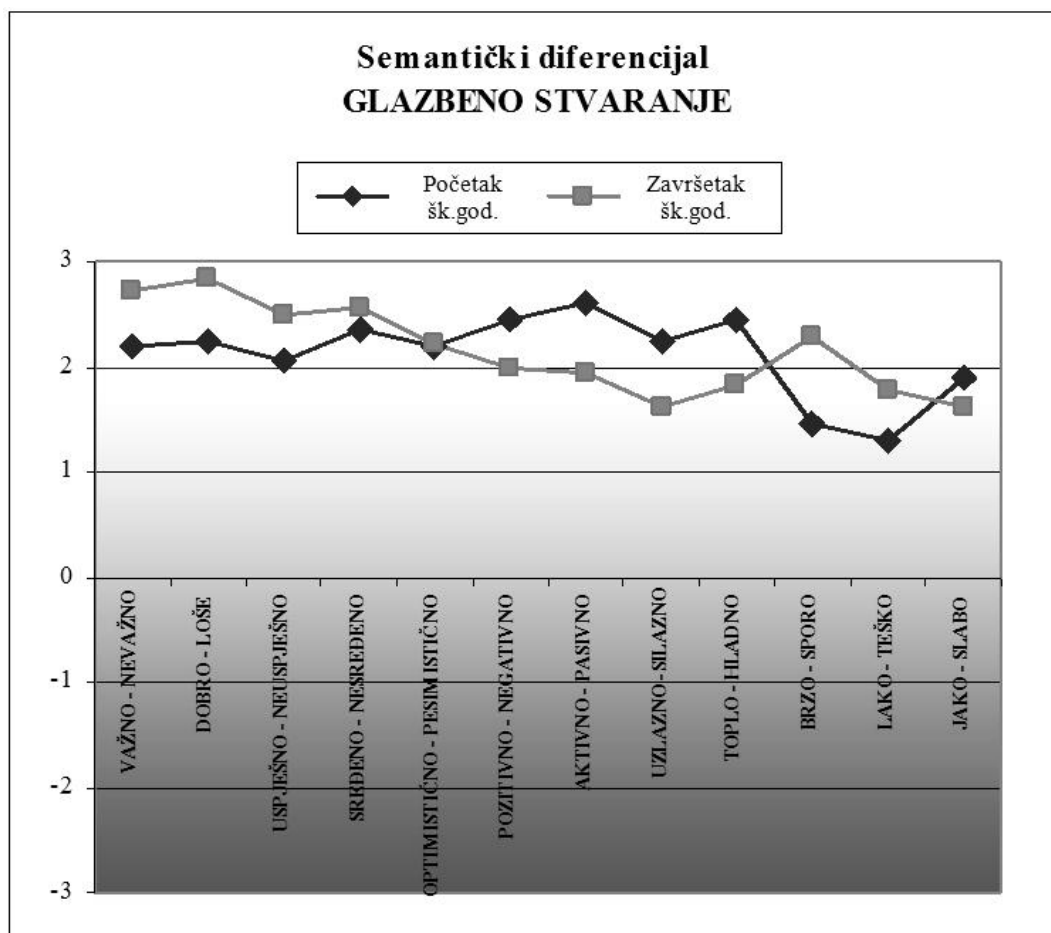
Na kraju školske godine ponovno smo ispitali kako učenici doživljavaju pojedina područja glazbene nastave. Pri tome i ovaj smo put koristili obrasce za semantički diferencijal. Rezultati su prikazani u Tablici 2. I dalje učenici imaju vrlo pozitivno stajalište prema svim područjima glazbenog djelovanja, s tim da se sada najčešći rezultati kreću u nešto širem rasponu: od +1,45 do +2,90. Učenici se na kraju školske godine najbolje izražavaju prema slušanju glazbe, čak mnogo bolje nego prema sviranju. Sviranje nije više niti tako dobra, niti laka aktivnost kao što se učenicima činila na početku godine. Ipak, učenici se sad osjećaju uspješnijima u sviranju, a i dalje im je to najvažnije glazbeno područje. Pjevanje, sviranje i slušanje glazbe učenici su doživljavali težim aktivnostima na početku godine nego na kraju. Jedino stvaranje glazbe nije na kraju godine doživljena težom, iako je učenici i dalje smatraju težom od svih ostalih aktivnosti osim slušnog prepoznavanja i bilježenja melodije ili ritma. Slušno prepoznavanje i bilježenje melodije učenicima se manje sviđa, isto kao i pjevanje, ali sad su im ova područja važnija nego na početku godine. Pjevanje se učenicima sada čini teže nego prije.

Tablica 2: Rezultati semantičkog diferencijala na kraju školske godine

N = 20	PJEVANJE \bar{x}	SVIRANJE \bar{x}	STVARANJE GLAZBE \bar{x}	SLUŠANJE GLAZBE \bar{x}	SLUŠNO PREPOZN. \bar{x}
Važno - nevažno	+ 2,55	+ 2,90	+ 2,60	+ 2,80	+ 2,70
Dobro - loše	+ 2,25	+ 2,65	+ 2,70	+ 2,80	+ 2,35
Uspješno - neuspješno	+ 2,55	+ 2,55	+ 2,40	+ 2,80	+ 2,40
Sredeno - nesredeno	+ 2,70	+ 2,45	+ 2,55	+ 2,80	+ 2,25
Optimistično - pesimistično	+ 2,00	+ 2,05	+ 1,95	+ 2,30	+ 1,85
Pozitivno – negativno	+ 2,25	+ 2,40	+ 1,90	+ 2,40	+ 1,55
Aktivno – pasivno	+ 2,40	+ 2,20	+ 1,90	+ 2,75	+ 1,80
Uzlazno – silazno	+ 1,55	+ 1,65	+ 1,60	+ 2,15	+ 1,90
Toplo – hladno	+ 1,75	+ 1,80	+ 1,80	+ 2,40	+ 1,75
Brzo – sporo	+ 1,75	+ 1,75	+ 2,20	+ 2,20	+ 1,80
Lako – teško	+ 2,05	+ 1,95	+ 1,65	+ 2,25	+ 1,60
Jako – slabo	+ 1,60	+ 1,60	+ 1,45	+ 2,30	+ 1,85

Kad se usporede učenički doživljaji stvaranja glazbe na početku i na kraju školske godine (Slika 5) vidljivo je da na kraju godine ovu aktivnost učenici doživljavaju kao bolju i važniju. Sad se u tim aktivnostima osjećaju i mnogo uspješnijima, a glazbeno stvaranje im je lakše sada nego na početku godine. Kod pridjeva uzlazno, toplo i jako učenici su se pozitivnije izrazili na početku školske godine. Učenici su ovo područje ocijenili na kraju

godine kao jako dobro, ali ne baš i kao jako pozitivno, što je neobično jer bismo mogli reći da ova dva pojma imaju vrlo slično značenje.



Slika 5: Stajališta učenika prema stvaranju glazbe na početku i na kraju školske godine

Ako usporedimo stajališta učenika prema glazbenom stvaranju i drugim glazbenim područjima (Tablica 2) možemo zaključiti da se glazbeno stvaranje smatra boljom aktivnošću od pjevanja, slušnog prepoznavanja melodije ili ritma, pa čak i od sviranja. Jedino slušanje glazbe učenici sada doživljavaju kao bolju aktivnost od stvaranja glazbe, dok su na početku godine ocjenjivane obje aktivnosti kao jednako dobre. U ovoj aktivnosti učenici se osjećaju sređenije nego u sviranju i slušnom prepoznavanju melodije ili ritma, ali manje sređeno nego u pjevanju i slušanju glazbe. U glazbenom stvaranju učenici se osjećaju jednako uspješni kao i u slušnom prepoznavanju melodije ili ritma, ali ipak manje uspješni od pjevanja, sviranja i slušanja glazbe. To je područje za učenike vrlo važno, važnije od pjevanja, ali je manje važno od slušnog prepoznavanja melodije ili ritma, slušanja glazbe i sviranja. Najlakša aktivnost učenicima je slušanje glazbe, pa iza toga pjevanje i sviranje. Tek onda dolazi glazbeno stvaranje, a kao najteža aktivnost doživljava se slušno prepoznavanje melodije ili ritma i njihovo bilježenje.

Diskusija

Aktivnosti glazbenog stvaranja provodile su se uvijek u posljednjem dijelu sata kako bi sati *solfeggia* postali zanimljiviji i bogatiji raznolikim aktivnostima. Učenici su tako imali priliku nakon ozbiljnijeg rada na zadanim sadržajima opustiti se na kraju sata uz ritamsku i melodijsku improvizaciju. Problema je ipak bilo. U nastavi su se provodile aktivnosti glazbenog stvaranja za koje je karakteristično individualno, a ne skupno izvođenje. Kako se

veći broj učenika javljao za sudjelovanje trebalo je dosta vremena da se svi učenici izredaju. Zbog toga su neki učenici prestali pratiti ono što se radi na satu i počeli se baviti nečim drugim što nije imalo nikakve veze s temom nastavnog sata. Zato bi ipak bilo bolje kad bi se aktivnosti glazbenog stvaranja provodile na početku ili u središnjem dijelu nastavnog sata, umjesto na kraju, jer su tada učenici u stanju koncentrirano pratiti i sudjelovati u aktivnostima. Korisno je da svi učenici slušaju improvizacije koje se izvode na satu jer tako lakše dolaze do ideja za osmišljavanje vlastitih ritmova ili melodija, a učeniku koji izvodi improvizaciju važno je da ga pritom slušaju i ostali vršnjaci iz razreda. Ipak, moguće je da se za vrijeme tih aktivnosti učenicima, koji u njima ne sudjeluju, daju i neki drugi zadaci.

Dosta je učenika željelo sudjelovati u aktivnostima ritamske i melodijske improvizacije. Budući da je svatko svoj zadatak izvodio samostalno, bilo je potrebno više vremena da ih svi učenici izvedu. Zbog toga su se neki zadaci rješavali u grupi ili u paru što se pokazalo dobrim u stvaranju ritamskih cjelina. Kod stvaranja melodijskih cjelina problem je bio taj što se učenici nisu mogli dogovoriti oko zajedničke melodije te bi onda jedan učenik iz grupe sam izvodio svoju melodiju koju je na licu mjesta improvizirao. Potrebno je nekako drugačije osmisliti ove aktivnosti kako bi se u njih uključilo sve učenike od početka do kraja te da bi se improvizacije izmjenjivale bez zastoja. I kod melodijskog pitanja i odgovora pojavili su se slični problemi. Kako je pitanje izvodila nastavnica, a ne svi učenici zajedno, te je nakon toga jedan učenik improvizirao svoj odgovor, opet se pojavio problem nedovoljne uključenosti svih učenika.

Podjednak interes učenici su pokazivali za sve aktivnosti glazbenog stvaranja. Rado se uključuju tijekom ritamske kao i melodijske improvizacije, a dosta ih je zainteresirano i za improviziranje melodije na glasoviru. Očekivali bismo kako će se kod improviziranja melodija na glasoviru najbolje snaći učenici koji sviraju glasovir. Ipak, uočili smo dobro snalaženje i ostalih učenika. Zanimljivo je da je najspretniji u toj aktivnosti bio učenik koji inače uči svirati violinu, a ne glasovir. Budući da se ovdje radi o učenicima prvog razreda glazbene škole očito da vještina učenika koji uče svirati glasovir nije još na toj razini da bi došla do izražaja razlika u odnosu na druge učenike pri improviziranju melodije na tom instrumentu. Kako u razredu ne raspoložemo nijednim drugim instrumentom osim glasovira, i za ovu je aktivnost trebalo odvojiti više vremena.

Znatnija razlika postojala je između pojedinih učenika u snalaženju prilikom izvođenja različitih aktivnosti glazbenog stvaranja. Neki su se u tome jako dobro snalazili, a nekima je trebalo dati i dodatna objašnjenja ili im pokazati primjerom kako bi mogli izvesti svoju ritamsku ili melodijsku improvizaciju ili melodiju na glasoviru.

Zaključak

Temeljem rezultata opisanog istraživanja možemo zaključiti kako smo uspjeli ostvariti željeni cilj, odnosno ostvarili smo značajnije uključivanje učenika u glazbeno-stvaralačke aktivnosti, a nastava *solfeggia* obogaćena raznolikim aktivnostima postala je zanimljivija.

Nakon uspoređivanja rezultata, dobivenih ispitivanjem stavova semantičkim diferencijalom na početku i na kraju školske godine, pokazalo se kako postoje određeni pomaci u pogledu učeničkog doživljaja glazbenog stvaranja. Područje glazbenog stvaranja postaje učenicima sve bolje i važnije, čak i lakše kako se s njim upoznaju u nastavi *solfeggia*. Sad se u tim aktivnostima učenici osjećaju i mnogo uspješnijima, što možemo objasniti danom mogućnosti da se bave glazbenim stvaralaštvom.

Istraživanje je pokazalo kako postoji razlika između pojedinih učenika u njihovom snalaženju pri izvođenju različitih glazbeno-stvaralačkih aktivnosti kao i razlika u interesu za pojedine aktivnosti s obzirom na njihovu dob. I John Kratus (1991) ističe kako djeca različite dobi ne pristupaju na jednak način improvizacijskim aktivnostima te je potrebno voditi računa o prilagođenosti glazbeno-stvaralačkih zadataka dobi učenika te o mogućnostima svakoga pojedinog djeteta.

Prijedlog je da se stvaralačke aktivnosti izvode na početku ili u središnjem dijelu sata kako bi se učenici mogli bolje koncentrirati na njihovo izvođenje. Kad je riječ o načinu izvođenja improvizacija treba se omogućiti da učenici naizmjenično izvode zadane i improvizirane taktove, da improviziraju ritam u obliku pitanja i odgovora ili da ga jedan učenik improvizira, a drugi ponavlja (igra u parovima). Učenike bi se moglo bolje uključiti i u izvođenje melodijskih improvizacija ako bi se improvizacije izvodile kao interludiji u okviru određene pjesme. Na isti način moglo bi se improvizirati i melodije na zadani tekst.

Aktivnosti glazbenog stvaranja potrebno je što češće povezivati s ostalim aktivnostima kojima se nastoji razvijati ritamske i intonacijske vještine. Na taj način i manje omiljeni načini rada postaju učenicima mnogo zanimljiviji, a same aktivnosti provode se duže nego inače jer u njima više nije prisutno samo reproduciranje zadanih ritamskih ili melodijskih cjelina koje nakon dužeg izvođenja djeci postaju zamorne. Kad se takve aktivnosti kombinira s učeničkim improvizacijama djeca ne razmišljaju više samo o onome što trebaju izvesti kao zadani ritam i melodiju, nego počinju razmišljati i o mogućim novim kombinacijama tonova i ritmova. Pojavljuje se mnogo novih ideja koje djeca žele što prije izložiti učitelju/učiteljici i svojim kolegama u razredu.

Literatura

- Bognar, B. (2006).** Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8 (1), 209-227.
- Bognar, L. (2000).** Kvalitativni pristup istraživanju odgojno - obrazovnog procesa. U: M. Matijević (Ur.). *Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu* (str. 45-54). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Ginocchio, J. (2003).** Making Composition Work in Your Music Program. *Music Educators Journal*, 90 (1), 51-56.
- Golčić, I. (2003).** Solfeggio 1: Priručnik za učitelje za I. razred solfeggia u osnovnim glazbenim školama. Zagreb: HKD sv. Jeronima.
- Kratus, J. (1991).** Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, 78 (4), 35-40.
- Lazarin, B. (1992).** Solfeggio 1: udžbenik za učenike 1. razreda osnovne glazbene škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M. (1990).** Akciona istraživanja i unutarnja reforma osnovne škole. U: M. Cerar, B. Maretič - Požarnik (Ur.). *Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik kolokvija* (str. 78-87). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- McNiff, J., Lomax, P. i Whitehead, J. (1996).** You and your action research project. London: Routledge.
- Moore, J. L. S. (1990).** Strategies for Fostering Creative Thinking. *Music Educators Journal*, 76 (9), 38-43.
- Mužić, V. (1999).** Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: Educa.
- Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole (2006).** Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
- Palmer, J. A. (ur.) (2001).** Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey. London, New York: Routledge.
- Paynter, J., Aston, P. (1975).** Sound and Silence. London: Cambridge University Press.
- Regelski, T. (1986).** A Sound Approach to Sound Composition. U: D. L. Hamann: *Creativity in the Music Classroom* (str. 85-91). Reston: Music Educators National Conference.
- Rojko, P. (1996).** Metodika nastave glazbe. Teorijsko - tematski aspekti. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
- Rousseau, J. J. (1957).** Emile. New York: Dutton.

Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk an Integrated Foundation. *Music Educators Journal*, 83 (6), 41-45.

Snider, J., Osgood, C. (1969). *Semantic Differential Technique: A Sourcebook*. New York: Aldine Atherton.

Svalina, V. (2010). Dječje stvaralaštvo u nastavi glazbe. U: K. Káich (Ur.) *Korszerű módszertani kihívások*. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző.

Wiggins, J. H. (1989). Composition as a Teaching Tool. *Music Educators Journal*, 75 (8), 35- 38.

MUSICAL CREATIVITY IN PRIMARY EDUCATION

Vesna Svalina
vsvalina@ufos.hr

Summary: The paper presents the action research that was conducted with the children in a primary music school. The aim was to determine what are the possibilities for improving the existing teaching practices by encouraging children's musical creativity during the solfeggio lessons. These activities make up for a third of the total number of solfeggio lessons hours. They are always a continuation of a theme that was designed for a specific lesson. This allows the students to get more involved in mastering the rhythmic and intonation skills that will not be too monotonous for them. By insertion of musical creative activities in solfeggio lessons, they became richer and versatile. Students have expressed equal interest in all music making activities, but it turned out that there are considerable difference in students' ability to perform in various music-making activities. There are some developments in terms of students' perception of musical creation. Students are being gradually introduced to musical creation in solfeggio lessons, so it becomes better and more important to them, even easier. Activities of musical creation should be more frequently associated with other activities which aim to develop rhythmic and intonation skills, because in this way even less preferred methods become much more interesting to students. Various activities will last longer than usually if the solfeggio lessons do not consist only of the reproduction of given rhythmic or melodic fragments that become tiring for children after longer performance.

Key words: musical creativity, primary education, children, solfeggio lessons, rhythm improvisation, melody improvisation