SVEUČILIŠTE JURJA DOBRILE U PULI
ODJEL ZA GLAZBU
ODSJEK GLAZBENE PEDAGOGIJE

PRVI MEĐUNARODNI SIMPOZIJ GLAZBENIH PEDAGOGA

GLAZBENA PEDAGOGIJA U SVJETLU SADAŠNJIH I BUDUĆIH PROMJENA

Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju

ZBORNIK RADOVA

Pula, 25. i 26. rujna 2009.

Impressum

*Nakladnik:*Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Odjel za glazbu
I. M. Ronjgova 1, (HR) 52100 Pula
*Za nakladnika:*mr. art. Bashkim Shehu
Urednica: mr. sc. Sabina Vidulin-Orbanić
*Lektori:*Vanessa Vitković, prof., za hrvatski jezik
Emi Belušić, prof., za engleski jezik
Recenzenti radova (članaka):
Prof. dr. sc. Albinca Pesek, Slovenija
Prof. dr. sc. Ivan Čavlović, Bosna i Hercegovina
Doc. dr. sc. Senad Kazić, Bosna i Hercegovina
Dr. sc. Snježana Dobrota, Hrvatska

Naslovnica (design):Tubak d.o.o.

Slog, prijelom i tehnička obrada:
Tisak:
Naklada:

CIP

ISBN

PRVI MEĐUNARODNI SIMPOZIJ GLAZBENIH PEDAGOGA

GLAZBENA PEDAGOGIJA U SVJETLU
SADAŠNJIH I BUDUĆIH PROMJENA

Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju

Organizator:

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Odjel za glazbu

Odsjek glazbene pedagogije

Pokrovitelji:

Predsjednik Republike Hrvatske, gospodin Stjepan Mesić

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske

Županija istarska

Grad Pula

POČASNI ODBOR:

Gospodin *Ivan Jakovčić*,
Župan Županije istarske

Gospodin *Boris Miletić*,
Gradonačelnik Grada Pule

Prof. dr. sc. *Robert Matijašić*,
Rektor Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli

Prof. dr. sc. *Pavel Rojko*
Muzička akademija Zagreb

Mr. art. *Bashkim Shehu*, red. prof.
Pročelnik Odjela za glazbu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli

PROGRAMSKI ODBOR:

Dr. sc. *Snježana Dobrota*, viši predavač, Hrvatska
Mr. sc. *Sabina Vidulin-Orbanić*, predavač, Hrvatska
Prof. dr. sc. *Pavel Rojko*, Hrvatska
Doc. dr. sc. *Senad Kazić*, Bosna i Hercegovina
Prof. dr. sc. *Albinca Pesek*, Slovenija

ORGANIZACIJSKI ODBOR:

Predsjednica: mr. sc. *Sabina Vidulin-Orbanić*, predavač
Mr. art. *Bashkim Shehu,* red. prof.
Dr. sc. *Snježana Dobrota*, viši predavač
mr. art. *Mirjana Veljović*, docentica
Mr. art. *Elda Krajcar Percan*, viši predavač
Laura Čuperjani, asistentica
Dijana Drandić, mag. prim.obr.
Koordinatorica: *Sandra Rađenović*

Kazalo

Predgovor pročelnika Odjela za glazbu

Riječ urednice

Mr. art. ***Mirjana Veljović****: Pregled obrazovanja učitelja glazbe u Puli: od nastavnika muzičkog odgoja do magistra glazbene pedagogije*

Uvodni referat – prof. dr. sc. **Pavel Rojko**: *Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju*

Znanstveni radovi:

Sabina Vidulin-Orbanić: *Učitelj glazbe u suvremenoj školi: nositelj promjena i slobode poučavanja*

Merima Čaušević: *Mjesto i značaj muzičkog obrazovanja u inkluzivnom odgojno-obrazovnom procesu*

Snježana Dobrota: *Prema univerzalnoj filozofiji glazbenog obrazovanja*

Katarina Habe: *Music education - an important creator of a child's value system*

Senad Kazić: *Bolonjski proces u obrazovanju učitelja glazbe - iskustva Muzičke akademije u Sarajevu*

Tomislav Košta: *Razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj u drugoj polovici XIX. stoljeća: promjene u glazbeno-nastavnoj praksi nekad i danas*

Vesna Svalina i Tihana Škojo: *Nacionalni kurikulum i glazbeno obrazovanje budućih učitelja*

Jasna Šulentić-Begić*: (Hrvatski) nacionalni obrazovni standard i permanentno obrazovanje učitelja glazbe*

Stručni radovi

Mira Bratuša: *Glazba – poticaj u radu s učenicima s posebnim potrebama*

Sofija Cingula: *Nastava solo pjevanja: korelacija s ostalim predmetima na primjeru solo pjesama Franza Schuberta*

Laura Čuperjani: *Koncepcija nastave Harmonije u obrazovanju glazbenih pedagoga*

Magdalena Miočić: *Glazbeno obrazovanje odgojitelja u vrtiću „Radost" u Zadru*

Radionice

Haris Brković: *HBSystem-tonaliteti*

Albinca Pesek: *Bach Flower Dances*

Valida Tvrtković-Akšamija: *Nastava muzičke/glazbene kulture uz korištenje savremene nastavne tehnologije*

Predgovor pročelnika Odjela za glazbu

Obilježavanje tridesete godišnjice osnutka glazbenog odjela lijepa je prigoda da se, uz čestitke onima koji su studij osmislili i pokrenuli, kao i onima koji su sve ove godine održali visoku razinu sveučilišnog studija, najavi i *Prvi međunarodni simpozij glazbenih pedagoga.* Time smo osobito značenje pridali upravo glazbenoj pedagogiji kao osnovnom pokretaču suvremenog glazbenog obrazovanja.

Želja nam je da *Prvi međunarodni simpozij glazbenih pedagoga* bude prekretnica, ali i poticaj da se razvija glazbena struka, prate suvremena kretanja, da se radovi te inovacije u području glazbene pedagogije približe praktičarima i znanstvenicima te da se, u godinama i desetljećima koji slijede, održi njegov kontinuitet i kvaliteta.

Nakon uvođenja, sada već tradicionalne akademske koncertne djelatnosti s mnogobrojnim koncertima, glazbenim i glazbeno-pedagoškim tribinama, Odjel za glazbu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, osigurao je i pretpostavku za uvođenje, uz reprodukciju, i stručno-znanstvenog događanja.

Ovom prigodom zahvaljujem, prije svega, našoj djelatnici mr. sc. Sabini Vidulin-Orbanić koja je ideju o simpoziju promovirala i aktualizirala te svim suradnicima koji su omogućili da se *Prvi međunarodni simpozij glazbenih pedagoga* uspješno realizira.

Sudionicima simpozija želim ugodan boravak u Puli, uspješna izlaganja, konstruktivne razgovore i kvalitetno stručno usavršavanje. Želim da i dalje Odjel za glazbu i Odsjek glazbene pedagogije bude rasadnik novih mladih pedagoga te da se naša glazbena djelatnost širi i razvija u svim pravcima.

Pročelnik Odjela za glazbu
Mr. art. Bashkim Shehu, red. prof.

Prologue of the head music department

Marking the thirtieth anniversary of foundation of the department of music, it is a nice occasion to announce the *First international symposium of music pedagogues*, with compliments to those people who organized and started the study, as to those who have maintained high quality of university study for all these years.

We would like the *First international symposium* to be a turning point, but also an encouragement to develop the music profession, that the papers and innovations in the field of music pedagogy will close the gap between practitioners and scientists and that it will maintain its continuity and quality in the following years and decades.

After the introduction, of the already traditional academic season with numerous concerts, musical and music-pedagogical stands, the department of music at the University of "Juraj Dobrila" has provided the assumption for introduction, reproduction, and practical – scientific events.

On this occasion I would like, first of all to thank our employee mr. sc. Sabina Vidulin-Orbanić who promoted and actualized the idea of the symposium and all the collaborators who made the *First international symposium of music pedagogues* possible to realize.

I wish the participants of the symposium a pleasant stay in Pula, successful presentations, constructive talks and qualitative professional improvement. I would like the department of music and music pedagogy to be a seed-plot of new young pedagogues so that our music work expands and develops in all directions.

Head of the department of music
Mr.art. Bashkim Shehu, full prof.

Riječ urednice

Odjel za glazbu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli organizira Prvi međunarodni simpozij glazbenih pedagoga *Glazbena pedagogija u svjetlu današnjih i sutrašnjih promjena*.

Uime Odjela za glazbu i u moje osobno, čast mi je pozdraviti kolegice i kolege te zahvaliti na odazivu i podržavanju inicijative.

Namjera simpozija je okupiti znanstvenike i praktičare iz Hrvatske i drugih država kako bi razmijenili svoje ideje, mišljenja i gledišta o glazbeno-pedagoškim temama, učili i usavršavali se u području glazbene pedagogije.

Ideja o organiziranju simpozija nastala je spontano, u razgovorima s kolegama kojima je glazbena pedagogija životni poziv, ali i predmet interesa. Svaki je susret bio povod za izmjenjivanje praktičnih i teorijskih iskustava, a ideje i zaključci, proizašli iz susreta neposredno su utjecali na naš pedagoški, stručni i znanstveni rad. Nizale su se ideje o tome kako bi trebali napisati radove kojima bi se obuhvatili pojedini segmenti glazbene pedagogije, istraživao i inovirao nastavni proces pa time potakli i drukčiji pristupi glazbi. Simpozij glazbenih pedagoga je (i bit će) mjesto razvoja glazbene pedagogije.

Tema je ovoga simpozija *Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju.* Na simpoziju se raspravljaju pitanja iz četiriju područja:

- *Bolonjski proces* i obrazovanje učitelja glazbe;
- (Hrvatski) *nacionalni obrazovni standard* i obrazovanje učitelja glazbe;
- *Nacionalni kurikulum* i obrazovanje učitelja glazbe;
- Sadašnje i buduće promjene u glazbeno-nastavnoj praksi.

Autori radova izlagat će o temama o kojima su pisali, a bit će priređene i dvije radionice. Važnu ulogu u nastojanjima da se unaprijedi odgojno-obrazovni rad imaju svi djelatnici u institucijama u kojima se taj rad ostvaruje – odgojitelji, učitelji, profesori. Oni su pozvani pridonositi podizanju kvalitete odgoja i obrazovanja na osnovi svojih uvida, teorijom i praksom.

Zbornik radova *Glazbena pedagogija u svjetlu današnjih i sutrašnjih promjena* skup je radova priređenih upravo za Prvi međunarodni simpozij glazbenih pedagoga. Osim iz Hrvatske, radovi su pristigli iz Bosne i Hercegovine te Slovenije. Pisani su na hrvatskom, bosanskom i engleskom jeziku. Svi su radovi recenzirani, kategorizirani i klasificirani. Radovi na hrvatskom i engleskom jeziku su lektorirani. Objavljeni su u odgovarajućem slijedu, utvrđenome prema kategorizaciji recenzenata: od znanstvenih (izvorni znanstveni rad, prethodno priopćenje,

pregledni rad) prema stručnim radovima. Prilikom kategorizacije radove smo uvrstili u zbornik prema abecednom redoslijedu prezimena autora.

Radovi u zborniku su prilog teorijskom razmatranju glazbenih odgojno-obrazovnih pitanja i doprinos podizanju društvene svijesti o značenju glazbenog obrazovanja i njegovoj vrijednosti u hrvatskom društvu. U prilozima autori zastupaju vlastita gledišta.

Uvodni referat na osnovnu temu simpozija napisao je prof. dr. sc. Pavel Rojko. Raspon tema obrađenih u 14 radova dotiče područja glazbenog obrazovanja odgojitelja, uloge učitelja u suvremenoj školi, HNOS-a i permanentnog obrazovanja učitelja glazbe, nacionalnog kurikuluma i obrazovanja učitelja, razvoja nastave glazbe u Hrvatskoj u drugoj polovici XIX. stoljeća, glazbene edukacije kao važnog čimbenika u sustavu vrijednosti djeteta, značaja glazbenog obrazovanja u inkluzivnom odgojno-obrazovnom procesu, dotiče iskustva Bolonjskog procesa, pitanja harmonije i solo pjevanja u obrazovanju glazbenih pedagoga, glazbe kao poticaja u radu s učenicima s posebnim potrebama te univerzalnoj filozofiji glazbenog obrazovanja. Uza znanstvene i stručne radove, dodatak zborniku čini i opis (nove) tehnike poučavanja solfeggia i sažetak dviju radionica koje će se demonstrirati sudionicima simpozija.

Vjerujemo da će radovi, predavanja i radionice biti poticaj za proučavanje glazbene pedagogije te za otkrivanje novih afiniteta i interesa pojedinaca. Ono što želimo i čemu se nadamo jest da će se naši susreti nastaviti i postati važna osnova stručnog i permanentnog obrazovanja, mjesto u kojemu će zajednički interesi pridonijeti boljitku struke!

Zahvaljujemo pročelniku Odjela za glazbu mr. art. Bashkimu Shehu na zalaganju da se ovaj simpozij, iako rođen u doba recesije, održi, dr. sc. Vladimiru Kadumu na brojnim savjetima oko planiranja i organiziranja simpozija, članovima počasnog, programskog i organizacijskog odbora, recenzentima i svima koji su se uključili u rad simpozija. HVALA na razumijevanju, podršci i pomoći!

Mr. sc. Sabina Vidulin-Orbanić

The word of editor

The Department of music at the University of "Juraj Dobrila" in Pula organizes the First International Symposium of Music Pedagogues *Music pedagogy in the context of present and future changes.*

It is my pleasure to welcome my colleagues in the name of the Department of music and in my name, and to thank them for their response and support of the initiative. The intention was to gather scientists and practitioners from Croatia and other countries to exchange ideas, opinions, viewpoints about music-pedagogical themes, study and improve themselves in the field of music pedagogy.

The idea of this symposium was spontaneously developed, among conversations with colleagues whom music pedagogy is a life call, but also a subject of interest. Every meeting was an occasion to exchange practical and theoretical experiences that had a great influence on our pedagogical work. There were ideas of how to write the papers which would include particular segments of music pedagogy, research and introduce innovation in the teaching process and consequently stimulate a different approach to music. For these reasons the symposium of pedagogues is (and will be) a place of development in music pedagogy.

The theme of this symposium is *Music pedagogy in the light (context) of present and future changes in music education.* Questions regarding four fields are discussed in the symposium:

- The Bologna process and the education of music teachers;
- The (Croatian) national educational standard and the education of music teachers;
- The National curriculum and the education of music teachers;
- Present and future changes in music teaching practice.

The authors will talk about topics they have written about, and three workshops will be also presented. The employers in the institutions where this work is held - educators, teachers, professors are playing an important role in the attempts to improve educational work. They are invited to contribute in raising education and schooling quality on the basis of their insights, practice and theory.

The anthology *Music pedagogy in the light of present and future changes* is a collection of papers just prepared for the First International Symposium for music pedagogues. Besides Croatia, papers came in from Bosnia and Herzegovina and Slovenia. They were written in Croatian language, Bosnian and in English. All the papers were reviewed, categorized and

classified. Papers in Croatian and English were language-edited. They were published in the appropriate sequence according the reviewers' categorization: from scientific (authentic scientific work, preliminary report, reference work) according skilled qualified papers. Following the same classification papers were inserted in the anthology following alphabetical order under authors' surnames.

These papers are a support to the theoretical analysis of educational questions regarding music and a contribution in raising social awareness in the meaning of music education and its value in Croatian society. In the sections authors represent their own points of view.

The introductory report on the topic of the symposium was written by prof. dr. sc. Pavel Rojko. The theme range analysed in 13 published papers outlines the fields of music education of educators, the role of teacher in contemporary school, the Croatian national educational standard and lifelong learning of music teachers, national curriculum and teachers' education, the development of teaching music in Croatia in the second part of the twentieth century, music education as an important factor in children's system of value, the meaning of music education in the educational-schooling process, music as stimulus in the work with special needs students and the universal philosophy of music education. Besides scientific and practical work, an addition to the anthology is the description of (new) techniques in teaching solfeggio and a summary of three workshops, which will be demonstrated to the participants of the symposium.

We believe the papers, lectures and workshops will be an encouragement to do research in the field of music pedagogy and to discover new affinities and individuals' interests. The thing we would like and we hope to do is to continue our meetings so they become an important foundation of practical and permanent education, a place where common interests will contribute to the improvement of the branch!

We thank the chief department of music mr. art. Bashkim Shehu on his dedication to hold this symposium, although born in the era of recession, dr. sc. Vladimir Kadum on numerous suggestions in planning and organising the symposium, the members of honor, programme and organization committee, reviewers and all the people involved in the work of the symposium. Thank you for your understanding, support and help.

Mr. sc. Sabina Vidulin-Orbanić

PREGLED OBRAZOVANJA UČITELJA GLAZBE U PULI
OD NASTAVNIKA MUZIČKOG ODGOJA DO MAGISTRA GLAZBENE PEDAGOGIJE

Mr. art. Mirjana Veljović
Odjel za glazbu
Odsjek Glazbene pedagogije
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Sažetak

Namjera ovog pregleda obrazovanja učitelja glazbe u Puli je ukazati na kontinuitet i tradiciju koju u tom procesu ima današnji Odjel za glazbu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Od osnutka nekadašnje Pedagoške akademije do današnjeg sveučilišnog ustroja u Puli je obrazovanje steklo mnogo učitelja glazbe, ne samo iz Istre ili iz primorskoga područja, nego i iz svih krajeva Hrvatske, kako kroz redovni, tako i kroz (vrlo naporan) studij uz rad.

U proteklom je razdoblju bilo dosta institucionalnih promjena i reformi, kao i nekoliko promjena Nastavnog plana i programa. Bez obzira na promjene, osnovni ciljevi i zadaci u obrazovanju učitelja glazbe bili su, i ostali, uvijek prepoznatljivi kroz stjecanje temeljitog i cjelovitog glazbenog obrazovanja namijenjenog ponajprije učiteljskoj djelatnosti, a i svim drugim djelatnostima, od kulturno-umjetničkih društava do ustanova koje se bave javnom i kulturnom djelatnošću gdje je potrebna glazbena naobrazba.

Usporedbom Nastavnih planova i programa možemo uočiti da su uvjeti života i rada postavljali uvjete obrazovanja, a time i izmjene Nastavnih planova i programa.

Budućnost će pokazati dokada će sadašnji ustroj studija Glazbene pedagogije udovoljavati društveno-stručnim potrebama.

I. Studij muzičkog odgoja

Slijedom reforme nastavničkih škola, koja je u SR Hrvatskoj provedena početkom 60-ih godina prošloga stoljeća, a prema kojoj su svi nastavnici osnovnih škola morali imati višu stručnu spremu, Učiteljsku školu *V. C. Emina* [1]u Puli naslijedila je Pedagoška akademija[2].

Nakon nekoliko godina, 1965./1966., na Pedagoškoj akademiji u Puli prva generacija studenata upisala je dvogodišnji studij muzičkog odgoja. Prvu je godinu upisalo 28 studenata. Otada pa do danas obrazovanje učitelja glazbe u Puli odvija se bez prekida.

Nastava se od 1969./1970. izvodila po nastavnom planu i programu koji je bio zajednički za sve pedagoške akademije u SR Hrvatskoj[3].

[1] Učiteljska škola Viktora Cara Emina osnovana je 1945. godine u Opatiji, a od veljače 1948. pa do kraja kolovoza 1965. djelovala je u Puli. (*20 godina Pedagoške akademije/Pedagoškog fakulteta u Puli 1961-1981*).

[2] Pedagoška akademija u Puli osnovana je u ožujku 1961., a s radom je počela u jesen iste godine.

[3] U Predgovoru *Nastavni planovi i programi* koje je objavila Školska knjiga u Zagrebu 1969. godine stoji: „Prije konačne redakcije nastavnih planova i nastavnih programa prijedloge su razmatrala nastavnička vijeća svih pedagoških akademija, Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SRH, regionalni zavodi za školstvo, Zajednica osnovnih škola SRH i organizacije studenata pedagoških akademija." Nakon rasprave „Plenum Udruženja pedagoških akademija SRH usvojio je 17. V. 1969. prijedlog nastavnog plana i nastavnog programa i donio odluku

Kako je navedeno u ciljevima i zadacima Nastavnog plana i programa: „Katedra za muziku treba da formira buduće nastavnike muzičkog odgoja i rukovodioce muzičkih amaterskih društava. Zbog toga je potrebno da studenti:

- usvoje osnovne spoznaje o muzici, te da svladaju tehniku pjevanja s lista i tehniku bilježenja melodija,
- slušno, teoretski i praktično ovladaju tehnikom višeglasja kako bi se osposobili za razumijevanje strukture muzičkog djela i za samostalnu primjenu u praksi,
- svladaju čitanje muzičkog ritma, tehniku taktiranja i interpretaciju, te da se osposobe za vođenje pjevačkih zborova i vokalno-instrumentalnih ansambla (sastava),
- upoznaju i uoče značajke muzičkih epoha i njihovih predstavnika u kontinuitetu,
- prouče osnovne zakone i oblike arhitektonike muzičkog djela,
- praktično primjenjuju poznavanje osnovnih zakona tvorbe muzičkog djela,
- steknu sposobnost stvaranja harmonijske pratnje bez prethodne pripreme i da upoznaju mogućnosti slobodne harmonijske improvizacije,
- steknu vještinu u aranžiranju kompozicija za različite izvođačke sastave,
- skupnim izvođenjem muzike s vokalnog i vokalno-instrumentalnog područja praktično upoznaju djela svih muzičkih epoha,
- steknu tehniku potrebnu za izvođenje klavirskih kompozicija raznih muzičkih epoha, skrećući osobitu pažnju na njihovu svrsishodnost u nastavnom procesu osnovne škole,
- svladaju sviranje na gitari u tolikoj mjeri da mogu pratiti jednostavne dječje pjesmice,
- steknu sposobnost sviranja vokalnih i lakih instrumentalnih, odnosno vokalno-instrumentalnih partitura,
- ovladaju muzičko-odgojnim principima i tehnikama rada za uspješno provođenje muzičko-odgojne prakse”[4].

Nastavnim planom bili su zastupljeni sljedeći predmeti:

---

da se objavi kao zajednički dokument svih pedagoških akademija. Time je on postao programska osnova za organizaciju i izvođenje studija na pedagoškim akademijama u SRH od školske godine 1969./70.”

[4] *Nastavni planovi i program*, Školska knjiga Zagreb, Zagreb, 1969.

Predmet	Semestri			
	I	II	III	IV
1. Solfeggio s diktatom	2	2	2	2
2. Teorija muzike	4			
3. Višeglasni vokalni slog		4	4	4
4. Dirigiranje s osnovama vokalne tehnike	2	2	2	2
5. Povijest muzike	2	2	2	2
6. Muzički oblici			2	2
7. Stvaranje melodije			2	2
8. Harmonijska improvizacija				1
9. Priređivanje za ansamble				2
10. Skupno muziciranje	2	2	2	2
11. Klavir	1	1	1	1
12. Gitara (u Puli Harmonika)			1	1
13. Sviranje partitura			1	1
14. Metodika nastave muzike	2	2	4	4
UKUPNO sati nastave	15	15	23	26

Završetkom studija stjecao se naziv: *nastavnik muzičkog odgoja*.

II. Studij Glazbenog odgoja

Razvitkom i napretkom školstva i života uopće, kao i ostale obrazovne institucije u SRH, tako je i Pedagošku akademiju u Puli školske 1977./1978. godine zahvatila nova reforma obrazovanja. Naime, Pedagoške akademije, kao više škole, nisu više mogle postojati jer je za sve studijske grupe koje su se u njima obrazovale (osim, do daljnjega, razredne nastave i predškolskog odgoja) bilo potrebno visoko obrazovanje. Slijedom toga pokrenuto je niz društvenih i stručnih aktivnosti kako bi se (uz još neke studijske grupe) iznašlo rješenje nastavka obrazovanja učitelja glazbe u Puli.

Proces transformacije nastavničkih ustanova iz više u visoku školu na području istarsko-primorske regije (zajednice općina Rijeka) rezultirao je osnivanjem Pedagoškog fakulteta u Rijeci (sa statusom radne organizacije) koji je imao dva OOUR-a (osnovne organizacije udruženog rada): znanstveno-nastavne djelatnosti u Rijeci i nastavne djelatnosti[5] u Puli.

Tako je pod okriljem Pedagoškog fakulteta u Rijeci i uz veliku, ponajprije stručno-mentorsku pomoć Muzičke akademije iz Zagreba[6], školske 1979./1980. godine otvoren

[5] OOUR Pula je imao status nastavne organizacije sve dok nije ispunio zahtjeve Zakona o visokom školstvu, ponajprije one koji su se odnosili na broj nastavnika u znanstveno-nastavnim zvanjima u stalnom radnom odnosu.
[6] Djelovanje odjela za Glazbeni odgoj i suradnja, a ponajprije stručno-mentorska pomoć Muzičke akademije iz Zagreba, regulirana je samoupravnim sporazumom koji su potpisali 7. svibnja 1979. dekan Muzičke akademije u

četverogodišnji studij Glazbenog odgoja[7]. Time je u Puli nastao jedan od prvih centara izvan Zagreba s četverogodišnjim studijem Glazbenog odgoja.[8] Prvu je godinu upisalo 11 studenata, temeljem rezultata postignutog na prijemnom ispitu[9].

Pulski Odjel glazbenog odgoja jedini je u Hrvatskoj organizirao i izvodio studij uz rad.[10]

Ta se praksa uz povremene prekide zadržala sve do nedavno (2005. godine), otkada se nastava organizira po Bolonjskom procesu.

Samoupravnim sporazumom o međusobnoj suradnji u organizaciji Odjela za glazbeni odgoj u Puli, od svibnja 1979. godine[11] navedeno je da će se: „Nastava na Odjelu za glazbeni odgoj u Puli odvijati prema Nastavnim planovima i programima VIII odjela za glazbeni odgoj Muzičke akademije u Zagrebu, koji su prihvaćeni od strane Koordinacionog odbora organizacija visokog obrazovanja u oblasti odgoja i obrazovanja SRH i koji su sastavni dio Samoupravnog sporazuma o stručnim profilima i stručnim programskim osnovama studija za zanimanja u odgoju, obrazovanju kulturi i umjetnosti SR Hrvatske."

Tim su Nastavnim planom bili zastupljeni sljedeći predmeti:

PREDMET	GODINE			
	I	II	III	IV
1. Solfeggio	2	2	2	2
2. Repetitorij teorije glazbe	2			
3. Višeglasni vokalni slog		2	4	2
4. Poznavanje i analiza glazbene literature		2	2	2
5. Povijest glazbe		2	2	2
6. Klavir	1/2	1/2	1/2	1/2
7. Harmonika	1/2	1/2		
8. Tambure			2	2
9. Zbor	4	4	4	4
10. Sviranje s lista		1	1	1

Zagrebu, red. prof. Stanko Horvat, dekan OOUR-a Nastavne djelatnosti Pula Pedagoškog fakulteta Rijeka, doc. dr. Ivo Rudan, i dekan Pedagoškog fakulteta Rijeka, dipl. inž. Srećko Mramor.

[7] Prilikom otvaranja studija samo je jedan nastavnik za teorijske muzičke predmete bio u stalnom radnom odnosu. Bio je to prof. Zvonimir Ivančir, a tri su nastavnika bila u dopunskom radnom odnosu: prof. Slavko Zlatić, Dušan Nožica i Stanko Mihovilić.

[8] SPOMENICA Pedagoške akademije / Pedagoškog fakulteta u Puli 1961-1986. Pula, 1986., str. 25.

[9] Prijemnim ispitima, a posebice završnim godišnjim komisijskim ispitima iz Solfeggia, Višeglasnog vokalnog sloga (kasnije Harmonije) i Klavira prisustvovali su prvih godina profesori Muzičke akademije u Zagrebu, kako bi pratili rad novootvorenog Odjela glazbenog odgoja.

[10] SPOMENICA Pedagoške akademije / Pedagoškog fakulteta u Puli 1961-1986. Pula, 1986., str. 25.

[11] Vidi bilješku 6.

11. Poznavanje instrumenata	1			
12. Poznavanje školskog instrumentarija			1	
13. Priređivanje za ansamble			2	2
14. Dirigiranje	2	2		
15. Vođenje dječjih i amaterskih zborova			2	2
16. Etnomuzikologija			2	
17. Metodika glazbene nastave			2	
18. Seminar iz metodike glazbene nastave				4
19. Psihologija	2	2		
20. Opća pedagogija	2	2		
21. Didaktika		1	2	
22. Sociologija obrazovanja				2
23. Kultura govorenja i pisanja	2			
24. Osnove marksizma	2			
25. Teorija i praksa samoupravnog socijalizma		2		
26. Strani jezik	2	2		
27. Osnove narodne obrane	2	2		
28. Uvod u povijest umjetnosti	2			
29. Tjelesni odgoj (ne ulazi u satnicu)	(2)	(2)		
UKUPNO sati nastave	26	27	28 1/2	25 1/2

Napomena: nastavni sat je trajao 60 minuta.

Završetkom studija stjecao se naziv: *profesor glazbenog odgoja.*

III. Studij Glazbene kulture

Studij Glazbenog odgoja izvodio se po Planu i programu VIII. odjela Muzičke akademije u Zagrebu sve do 1996. godine. Te je godine od nadležnih institucija Republike Hrvatske odobren Nastavni plan i program studija Glazbene kulture koji se izvodio na Pedagoškom fakultetu u Puli, sastavnici Riječkog sveučilišta.

Iz toga se dade zaključiti da je pulska visokoškolska obrazovna institucija vrlo brzo napredovala i od OOUR-a nastavne djelatnosti Pedagoškoga fakulteta Rijeka, ubrzo dobila status znanstveno-nastavne djelatnosti, a potom i sama postala samostalna kao Pedagoški fakultet u Puli, odnosno, jedna od sastavnica Sveučilišta u Rijeci. Studij *Glazbene kulture,* koji je počeo na Pedagoškom fakultetu, preimenovanjem ustanove u Filozofski fakultet nesmetano nastavlja s radom kao jedan od odsjeka Filozofskog fakulteta u Puli.

U *Temeljnim obilježjima studija* (str. 5.) Nastavnog plana i programa Glazbene kulture navedeno je: „Četverogodišnji studij glazbene kulture osmišljen je tako da polaznicima omogućuje usvajanje pedagoško-didaktičkih i stručnih, teoretskih i praktičnih znanja i spoznaja te upoznavanje umjetničkih vrijednosti hrvatske i europske glazbene baštine.

Nastavni program obuhvaća širok spektar glazbenog obrazovanja, može se usporediti s programima sličnih nastavničkih studija kao što je VIII. odsjek za Glazbenu kulturu Muzičke akademije u Zagrebu i nekih zapadnoeuropskih zemalja.

Profesor glazbene kulture može kroz studij steći dovoljno široko glazbeno obrazovanje za rad u nastani glazbe u osnovnoj školi, gimnaziji (i svakom drugom tipu neglazbene škole gdje se glazba pojavljuje u programu) te za nastavu solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi. Njegovo obrazovanje omogućuje mu uspješno vođenje amaterskih zborova i instrumentalnih sastava te drugih glazbenih aktivnosti. Može djelovati i kao glazbeni suradnik u različitim prigodama koje nisu samo glazbenog karaktera (novine, radio, TV i sl).”

Studij su mogli upisati kandidati sa završenom četverogodišnjom srednjom školom, koji su položili klasifikacijski ispit, odnosno kandidati koji su završili drugu srednju školu i položili razlikovne ispite i maturu te klasifikacijski ispit.

Način izvođenja nastave podijeljen je na: mentorsku poduku /MP/ (individualna nastava i rad s manjom grupom studenata), predavanja /P/ i vježbe /V/.

Nastavnim planom obuhvaćeni su sljedeći predmeti:

Predmeti	**I.**		**II.**		**III.**		**IV.**	
OBVEZNI PREDMETI	1. MP/P/V	2. MP/P/V	3. MP/P/V	4. MP/P/V	5. MP/P/V	6. MP/P/V	7. MP/P/V	8. MP/P/V
1. Solfeggio	1 0 1	1 0 1	1 0 1	1 0 1	1 0 1	1 0 1	1 0 1	1 0 1
2. Harmonija	2 0 0	2 0 0	3 0 0	3 0 0				
3. Analitička harmonija					2 0 0			
4. Harmonija na klaviru	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0				
5. Polifonija					2 0 0	2 0 0	3 0 0	3 0 0
6. Priređivanje za ansamble					2 0 0	2 0 0	2 0 0	2 0 0
7. Glazbeni oblici i stilovi			0 2 0	0 2 0	0 2 0	0 2 0	0 2 0	0 2 0
8. Uvod u etnomuzikologiju					0 2 0	0 2 0		
9. Povijest glazbe	0 2 0	0 2 0	0 2 0	0 2 0	0 2 0	0 2 0		
10. Osnove tehnike pjevanja	0 2 0	0 2 0						
11. Upoznavanje instrumenata			0 1 0	0 1 0				
12. Klavir	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0
13. Sviranje partitura					1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0

14. Dirigiranje	1 0 0	1 0 0	1 0 0	1 0 0	2 0 0	2 0 0	2 0 0	2 0 0
15. Zbor	2 0 2	2 0 2	2 0 2	2 0 2	2 0 2	2 0 2	2 0 2	2 0 2
16. Harmonika ili orgulje					0 2 0	0 2 0	0 2 0	0 2 0
17. Metodika nastave glazbene kulture					0 2 0	0 2 0		
18. Seminar iz metodike nastave glazbene kulture							0 0 0 (+4S)	0 0 0 (+4S)
19. Diplomski seminar							0 0 0 (+1S)	0 0 0 (+1S)
ZAJEDNIČKI PREDMETI								
1. Uvod u povijest umjetnosti	0 2 0	0 2 0						
2. Opća pedagogija	0 2 0	0 2 0						
3. Didaktika			0 2 0	0 2 0				
4. Psihologija odgoja i obrazovanja	0 2 0	0 2 0						
5. Strani jezik	0 1 1	0 1 1	0 1 1	0 1 1				
6. Tjelesna i zdravstvena kultura	0 0 2	0 0 2	0 0 2	0 0 2				
7. Kultura govorenja i pisanja	0 1 0	0 1 0						
IZBORNA NASTAVA								
1. Osnove kompozicije							2 0 0	2 0 0
2. Sociologija odgoja i obrazovanja							1 0 0	1 0 0

Napomena: ispiti iz Solfeggia i Harmonije nisu više bili komisijski, već su se polagali samo pred predmetnim nastavnikom, samo je još ispit iz Klavira ostao komisijski.

Završetkom studija stjecao se naziv: *profesor glazbene kulture.*

IV. Preddiplomski i diplomski studij Glazbene pedagogije

Najnovija reforma koja je zahvatila visokoškolsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj, rezultirala je izradom novog Plana i programa preddiplomskog i diplomskog studija Glazbene pedagogije prema Bolonjskom procesu, odnosno ECTS sustavu, prosudbom kojeg je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa 2005. godine izdalo dopusnicu Filozofskom fakultetu u Puli Sveučilišta u Rijeci za izvođenje navedenih studija.

Studij Glazbene pedagogije koncipiran je u dva dijela: preddiplomski od 4 godine (8 semestara) i diplomski od 1 godine (2 semestra).

Vrijeme koje je studentu potrebno da bi svladao program pojedinog kolegija, odnosno, da bi stekao očekivane ishode učenja iskazano je u bodovima ili kreditima[12].

Tako je preddiplomskim studijem predviđeno ostvarenje 240 kredita (svaki semestar omogućava ostvarenje 30 kredita), a diplomskim 60 kredita. Osim obveznih, studentima je ponuđen i određeni broj izbornih kolegija koje studenti sami izabiru prema afinitetu.

Uvjeti upisa na preddiplomski studij su uspješno obavljen razredbeni ispit te završena srednja glazbena škola i/ili gimnazija ili neka druga četverogodišnja srednja škola s maturom. Kandidati stječu pravo upisa prema postignutom uspjehu na razredbenom ispitu.

„Četverogodišnjim preddiplomskim studijem stječe se naziv prvostupnik glazbene pedagogije. Kompetencije prvostupnika glazbene pedagogije odnose se na suradnički umjetnički rad u području glazbenog stvaralaštva u umjetničkim ustanovama, medijima, knjižnicama i glazbenoj publicistici."[13]

Nastavnim planom preddiplomskog studija predviđeni su sljedeći obvezni i izborni kolegiji (predmeti). Uz broj sati nastave tjedno za svaki je predmet predviđen i broj kredita koji se na njemu ostvaruje.

Prikaz nastavnih sati po tjednima i ECTS-a po semestrima.

GODINE STUDIJA	I		II		III		IV	
SEMESTRI	1. tj./sati ECTS	2. tj./sati ECTS	3. tj./sati ECTS	4. tj./sati ECTS	5. tj./sati ECTS	6. tj./sati ECTS	7. tj./sati ECTS	8. tj./sati ECTS
Solfeggio	2 3	2 3	2 3	2 3	2 3	2 3	2 3	2 3
Harmonija	2 3	2 3	2 3	2 3				
Analitička harmonija					2 3			
Harmonija na klaviru	1 3	1 3	1 3	1 3				

[12] Jedan bod ili kredit ili ECTS (Europski sustav prijenosa bodova) podrazumijeva od 25 do 30 sati rada.
[13] Nastavni Plan i program preddiplomskog studija Glazbene pedagogije Filozofskog fakulteta u Puli.

Polifonija					2 3	2 3	2 3	2 3
Poznavanje glazbala			2 3					
Priređivanje za ansamble							2 3	2 3
Povijest glazbe	2 3	2 3	2 3	2 3				
Povijest hrvatske glazbe					2 3	2 3		
Glazbeni oblici i stilovi			2 3	2 3	2 3	2 3		
Poznavanje glazbene literature							2 3	2 3
Klavir	1 3	1 3	1 3	1 3	1 3	1 3	1 3	1 3
Zbor	2 3	2 3	2 3	2 3	2 3	2 3		
Zborsko dirigiranje	2 3	2 3	2 3	2 3	2 3	2 3		
Hrvatska narodna glazba							2 3	
Europska glazba	2 3							
Završni rad								6
Opća psihologija	2 3							
Razvojna psihologija		2 3						
Uvod u pedagogiju	2 3	2 3						
Glazbena pedagogija			2 3	2 3				
Uvod u didaktiku			2 3					
Opća didaktika				2				

				3				
Psihologija glazbe					2 3	2 3		
Metodika glazbe					2 3	2 3	2 3	
Metodička praksa								4 6

IZBORNI KOLEGIJI: sati: ECTS						2 3	6 9	2 3
UKUPNO: sati ECTS	18 30	18 30	18 30	18 30	19 30	19 30	19 30	15 30

Popis izbornih kolegija s ukupnim brojem nastavnih sati i ECTS-a.

NAZIV KOLEGIJA	BROJ SATI NASTAVE	ECTS
Osnove kompozicije	60	6
Računalo u glazbi I i II	120	12
Istarsko-primorski glazbeni izričaj u hrvatskoj umjetničkoj glazbi	30	3
Uvod u povijest umjetnosti	60	4
Uvod u filozofiju	30	3
Sociologija	30	3
Urednička praksa: tv, radio i novine	30	3
Estetika glazbe	60	6
Kultura govorenja i pisanja	30	3
Primijenjena glazba	60	6
Harmonika I i II obligatno	120	12
Orgulje I i II obligatno	120	12
Povijest civilizacija	60	2

Strani jezici	Prema izboru studenta

Završetkom preddiplomskog studija stječe se naziv: *prvostupnik glazbene pedagogije*.

„Diplomski studij je jednogodišnji (2 semestra). Mogu ga upisati studenti koji su završili preddiplomski studij Glazbene pedagogije ili neki drugi sličan preddiplomski studij i ostvarili 240 ECTS-a. [14]

Stručnjaci toga profila moći će se baviti znanstvenim radom na području glazbene pedagogije i moći će upisati doktorski studij glazbene pedagogije. Moći će raditi u osnovnim, osnovnim glazbenim i općeobrazovnim srednjim školama, te na studijskim programima nastavničkog glazbenog usmjerenja. Diplomski studij završava pisanjem magistarskog rada manjeg opsega."[15]

Kao i na preddiplomskom, i na diplomskom su studiju uz obvezne predmete ponuđeni i izborni.

Popis obvezatnih kolegija s ukupnim brojem nastavnih sati i ECTS-a.

NAZIV KOLEGIJA	BROJ SATI NASTAVE	ECTS
Priređivanje za ansamble	60	6
Poznavanje glazbene literature	30	3
Aspekti suvremene glazbe	30	3
Diplomski rad	0	30
Metodička praksa	60	6
IZBORNI KOLEGIJI	120	12
UKUPNO:	300	60

Popis izbornih kolegija s ukupnim brojem nastavnih sati i ECTS-a.

[14] Uvjeti upisa opisani su u Nastavnom planu i programu i u Pravilniku o upisu studenata.
[15] Vidi bilješku 13.

NAZIV KOLEGIJA	BROJ SATI NASTAVE	ECTS
Osnove kompozicije	60	6
Računalo u glazbi I i II	120	12
Istarsko-primorski glazbeni izričaj u hrvatskoj umjetničkoj glazbi	30	3
Uvod u povijest umjetnosti	60	4
Uvod u filozofiju	30	3
Sociologija	30	3
Sociologija odgoja	30	3
Urednička praksa: tv, radio i novine	30	3
Psihologija učenja i nastave	30	3
Poremećaji ponašanja u djetinjstvu i adolescenciji	30	3
Psihologija komuniciranja	30	3
Interkulturalna komunikacijska kompetencija	30	3
Interkulturalna pedagogija	30	3
Obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo	30	3
Estetika glazbe	60	6
Kultura govorenja i pisanja	30	3
Metodičke inovacije u glazbi	30	3
Primijenjena glazba	60	6
Harmonika I i II obligatno	120	12
Orgulje I i II obligatno	120	12
Povijest civilizacija	60	2
Strani jezici	Prema izboru studenta	

Završetkom diplomskog studija stječe se naziv: *magistar glazbene pedagogije.*

Preddiplomski studij Glazbene pedagogije započeo je s radom u sastavu Filozofskog fakulteta u Puli Sveučilišta u Rijeci 2005. godine, da bi već 2006. godine došlo do novog ustroja

visokoškolskih institucija u Puli. Osnovano je sveučilište Jurja Dobrile u Puli u čijem sastavu djeluje Odjel za glazbu s dva odsjeka, od kojih je jedan Odsjek za Glazbenu pedagogiju.

Ove će akademske godine, 2009./2010., prva generacija studenata završiti preddiplomski studij Glazbene pedagogije i prva generacija upisati diplomski studij Glazbene pedagogije.

Proces prilagodbe Bolonjskoj reformi i stjecanje novih iskustava je u tijeku, a time i povremena manja usklađivanja unutar Plana i programa. Potreban je određeni vremenski odmak da se objektivno sagledaju učinci ovako velike reforme.

V. Zaključak

Namjera ovog pregleda obrazovanja učitelja glazbe u Puli je ukazati na kontinuitet i tradiciju koju u tom procesu ima današnji Odjel za glazbu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Od osnutka nekadašnje Pedagoške akademije do današnjeg sveučilišnog ustroja u Puli je obrazovanje steklo mnogo učitelja glazbe, ne samo iz Istre ili iz primorskoga područja, nego i iz svih krajeva Hrvatske, kako kroz redovni, tako i kroz (vrlo naporan) studij uz rad.

U proteklom je razdoblju bilo dosta institucionalnih promjena i reformi, kao i nekoliko promjena Nastavnog plana i programa. Bez obzira na promjene, osnovni ciljevi i zadaci u obrazovanju učitelja glazbe bili su, i ostali, uvijek prepoznatljivi kroz stjecanje temeljitog i cjelovitog glazbenog obrazovanja namijenjenog ponajprije učiteljskoj djelatnosti, a i svim drugim djelatnostima, od kulturno-umjetničkih društava do ustanova koje se bave javnom i kulturnom djelatnošću gdje je potrebna glazbena naobrazba.

Usporedbom Nastavnih planova i programa možemo uočiti da su uvjeti života i rada postavljali uvjete obrazovanja, a time i izmjene Nastavnih planova i programa.

Budućnost će pokazati dokada će sadašnji ustroj studija Glazbene pedagogije udovoljavati društveno-stručnim potrebama.

UDK 371.12.011.3-051 : 78

U v o d n i r e f e r a t

Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju

Red. prof. dr. sc. **Pavel Rojko**

1. O kakvim je današnjim i sutrašnjim promjenama riječ?

U posljednje su se vrijeme u hrvatskom obrazovanju dogodile dvije značajne promjene koje su se izravno odrazile i na nastavu glazbe. To je (1) HNOS u osnovnoj školi s novim programom glazbene nastave te (2) uvođenje bolonjskoga sustava u hrvatsko visoko školstvo, uključujući i u studij glazbe.

U tijeku je, kao što znamo, izrada nacionalnoga kurikuluma, a nešto poput HNOS-a moglo bi se, tj. moralo bi se dogoditi i u srednjoškolskom obrazovanju – što se, uostalom, i najavljivalo u vrijeme kad se radilo na HNOS-u. Uzgred rečeno, restrukturiranje programa nastave glazbene umjetnosti u gimnazijama naprosto je nužnost.

Neke druge promjene – sadašnje i buduće – poput državne mature koja je praktički postala stvarnost te afirmacija cjeloživotnog obrazovanju opće su naravi i one će se neizravno odraziti i na glazbenu nastavu. Kako, to će se još vidjeti, kao što će se tek vidjeti kako će se na glazbenu nastavu odraziti zamisao o osiguranju kvalitete te eventualno uvođenje obvezne srednje škole, na što će se, po svemu sudeći, ipak još malo pričekati.

Osvrnut ću se na dvije prvospomenute promjene, na HNOS i na „bolonju." Zadržat ću se, jasno, samo na onim elementima koje smatram bitnima za ovaj kontekst.

1.1. HNOS

HNOS je u glazbenu nastavu u osnovnoj školi unio doista jednu veliku promjenu. On je nama, glazbenim pedagozima koji se bavimo nastavom glazbe u osnovnoj školi, pružio odličnu priliku da sastavimo novi program te nastave jer stari – to je bilo jasno svakome tko je o tome želio kritički misliti – jednostavno nije bio dobar ne samo po tome što je kao *zatvoreni program,* uz jedan sat tjedno, vodio u besplodno svaštarstvo, nego i po tome što se zasnivao na idejama koje ili spadaju u prošlost (glazbena pismenost), ili su naprosto neizvedive u okolnostima postojeće satnice (opet glazbena pismenost, sviranje, stvaralaštvo).

Glavno obilježje novoga programa jest njegova otvorenost, tj. davanje na volju nastavniku da slobodno radi ono što misli da je najbolje za konkretnu skupinu učenika. Usredotočujući se na ono što može dobro napraviti, nastavnik će izbjeći svaštarstvo i, istovremeno, podići kvalitetu nastave. Jedino područje koje ga obvezuje, odnosno, koje ograničava njegovu slobodu jest *slušanje i upoznavanje glazbe*. *Slušanje i upoznavanje glazbe* obvezatno je područje, sva su ostala ad libitum: nastavnik će ih uvoditi po vlastitom nahođenju. Nije potrebno posebno naglašavati zašto je kao obvezatno izabrano upravo slušanje i upoznavanje glazbe a ne, recimo, sviranje (na Orffovim instrumentima): jer je jedino poznavanje glazbe, a ne (loše) sviranje ili elementarno poznavanje nota, ili, nekakvo kvazi-stvaralaštvo, uvjet opće kulture suvremena čovjeka. Novi program polazi od toga da je zadatak škole *uvesti učenika u glazbenu kulturu* (tzv. kulturno-estetsko načelo). To se, pak, postiže samo slušanjem i upoznavanjem, zapravo prisvajanjem glazbe (kao dijela kulture) a ne „vlastitim muziciranjem" u razredu – kako se pretenciozno (zato navodnici) nazivalo učeničko glazbeno sricanje, mucanje, petljanje, riječju, priprosto i neuko čeprkanje po „glazbenim," zapravo, više zvukovnim nego glazbenim elementima. Pjevanje, sviranje, upoznavanje notnih znakova i (eventualno) „stvaralaštvo" mogu se u novom programu javljati samo kao sporedne aktivnosti, kao preludiji, interludiji i postludiji slušanju glazbe: kao odmor od zahtjevne i naporne aktivnosti slušanja, kao udovoljavanje želji učenika za „aktivnim muziciranjem" (psihološko načelo) ili/i kao konformističko podčinjavanje jednom glazbeno-nastavnom stereotipu (učenje nota). Drugim riječima, ako učenici vole pjevati, treba im omogućiti da pjevaju! Ako vole svirati, treba im povremeno omogućiti i to, ali s jasnom sviješću da se smisao tih aktivnosti završava u njima samima bez ikakva transfera na cilj određen programom.

Glazbeno opismenjivanje u programu je sasvim marginalizirano. To je učinjeno namjerno i svjesno ne samo zato što je u osnovnoj školi nemoguće učenike glazbeno opismeniti, nego i zato što za to danas nema nikakve potrebe. Nema nikakva valjana argumenta da općeobrazovna škola glazbenu nastavu posvećuje „proizvodnji" solfeđista (kao što je to, primjerice, u svom modelu svojevremeno zahtijevao Kodály) – sve kad bi takvo što i mogla učiniti. Vogelsänger je već 1969. s pravom naglasio da glazbenim analfabetom ne treba smatrati čovjeka koji ne poznaje note, nego onoga koji ne zna slušati glazbu.

Na prvi bi se pogled moglo činiti kako se novi program nastave glazbe sasvim odrekao koncepta aktivnoga muziciranja. To je točno ako se misli samo na nastavu u razredu; jest, tu doista tom konceptu nema mjesta jer se u jednom satu tjedno ništa od aktivnoga muziciranja ne može ostvariti. Ali je zato naglašeno da treba svu moguću pažnju posvetiti radu s ansamblima za

koji nastavniku stoji na raspolaganju pet sati tjedno. Ansambli – zborovi i/ili orkestri jedino su mjesto svrsishodnog i glazbeno relevantnog muziciranja. Oni koji poznaju sustave glazbene nastave u općeobrazovnoj školi, prepoznat će u tom konceptu američki model. U američkom općeobrazovnom sustavu (nešto na prvom /primary level/, a nešto na drugom stupnju /secondary level/) sve se glazbeno bitno događa u ansamblima. Nastava u razredu svodi se – mutatis mutandis – na ono isto što zagovara glazbeni program u HNOS-u. Taj zaokret – a riječ je o zaokretu od europskoga prema američkom sustavu – nije eksplicitno naglašen u HNOS-u, jer se to, s jedne strane, činilo preradikalnim u trenutku njegova donošenja, a s druge, za uvođenje toga sustava, nisu ostvareni potrebni uvjeti, ne samo materijalni, nego, i to prije svega, organizacijski. Da bi, naime, rad u ansamblima postao kvalitetan i glazbeno relevantan, bezuvjetno je potrebno pretvoriti ga u izbornu nastavu – sa svim posljedicama koje to nosi sa sobom: slobodan izbor, zatim obvezu, ocjenu i, napokon, „nagradu“ u vidu oslobađanja od neke druge obveze u školi. U sadašnjim uvjetima, tj. u uvjetima tretiranja ansambala kao izvannastavne aktivnosti, model ne može funkcionirati i to je razlog što on nije mogao biti eksplicitno proveden u HNOS-u.

Premda sam nastavnicima namijenio poseban dio izlaganja, ovdje – da to kasnije ne bi ostalo nepovezano – ipak moram spomenuti da te promjene zahtijevaju promjenu našega, dakle, nastavnikova odnosa prema glazbenoj nastavi u osnovnoj školi. Dosad je bilo tako da smo svu svoju pažnju usmjeravali na rad u razredu. To je bilo glavno, a ansambli su bili sporedna stvar. Ako ga ima, dobro, ako ne, isto tako dobro (za neke možda i bolje). Pritom smo zaboravljali da glazba u osnovnoj školi može imati čak šest sati tjedne nastave. Nije do toga dolazilo samo zbog tzv. objektivnih razloga, tj. zbog poznatih poteškoća u radu sa zborom i/ili orkestrom. Bilo je tu linije manjega otpora. Rad u ansamblu je težak, rad u razredu može se i „odrađivati“ gotovo birokratski. Bilo nam je komotnije tražiti alibije u malom broju sati nastave nego iskoristiti pet tjednih sati za nastavu (i zbor je isto nastava kao i orkestar) u kojoj bi se stvarno događala glazba. Ali, kao što rekoh, ni objektivne okolnosti nisu nastavnicima išle na ruku.

Druga stvar koju ovdje treba istaknuti u vezi s obrazovanjem nastavnika jest poznavanje glazbene literature. HNOS traži mnogo veće poznavanje glazbene literature i razvijeniji glazbeni ukus nego što ga većina današnjih nastavnika ima. Nešto ću o tome reći kasnije, a ovdje spominjem da je na Muzičkoj akademiji u Zagrebu zbog toga uveden predmet *Glazbena literatura u školi* s ciljem da studenti upoznaju barem onu glazbu koja se kao nastavni sadržaj navodi u nastavnom programu osnovne škole.

1.2. „Bolonja“

Bolonjski se *sustav* studija dijeli u tri ciklusa: na preddiplomski (tzv. bakalureat), diplomski ili magistarski te poslijediplomski ili doktorski studij. Tri se ciklusa najčešće organiziraju kao 3 + 2 + 3, ali su na prvim dvama ciklusima moguće još dvije kombinacije, tj. 4 +1 i 5 + 0 tj. integrirani studij. U Hrvatskoj je u studijima glazbe prihvaćena podjela na 4 + 1 (+ 3). Jedine iznimke od toga „pravila" dvopredmetni su studiji *muzikologije* i *glazbene pedagogije* koji su organizirani kao 3 + 2 (+3).

Što je studij glazbe dobio uvođenjem bolonjskoga sustava?

Gotovo ništa osim produženja studija na pet godina, a to je točka u kojoj je hrvatski „bolonjski" sustav – ne samo u glazbi – najizravnije iznevjerio bolonju.

Osnovna je intencija „bolonjskoga sustava" bila skraćivanje studija tako što će se neki studenti jednostavno zaustaviti na bakalaureatu, bilo stoga što dalje ne žele studirati, nego se žele ranije zaposliti, bilo stoga što za daljnji studij nemaju sposobnosti. Ali, da bi se to moglo ostvariti, trebalo je odrediti zanimanja za koja je dovoljan bakalaureat. To u Hrvatskoj uglavnom nije učinjeno – sasvim sigurno nije učinjeno na našem glazbenom i glazbenopedagoškom području. Štoviše, zakonom je unaprijed određeno da se u nastavnička zanimanja (sva, ne samo glazbena) može samo sa završenim diplomskim studijem, dakle, magisterijem, što čini besmislenim bakalaureat u svim nastavničkim strukama. Ne samo da ga čini besmislenim nego ga pretvara u neku vrst formalnoga zastoja koji će mnogim studentima, ako do jesenskog upisa u diplomski studij ne udovolje svim zahtjevima preddiplomskoga studija, produžiti studij za najmanje još jednu godinu. Ako bakalaureat ne osposobljava ni za što drugo osim za nastavak studija, čemu ga uopće imati? Podsjetimo li se na činjenicu da velika većina studenata glazbe (osim onih što postaju orkestralni glazbenici ili pjevači u zborovima) završava u glazbeno-nastavnoj praksi – u glazbenim ili općeobrazovnim školama – za koju praksu moraju imati završen diplomski studij, morat ćemo zaključiti da je za sve njih bakalaureat zapravo sasvim bespredmetan. Razlog je, kao što vidimo, esktrastrukturne a ne infrastrukturne naravi. Uz put, ni orkestralni glazbenici ni pjevači nisu bolje prošli jer nije riješeno pitanje može li bakalaureus/bakalaurea (zakonski) biti primljen/a u orkestar premda je jasno da svira jednako dobro (ili jednako loše) kao i bivši „akademski glazbenik instrumentalist (pjevač)" s četverogodišnjim studijem.

Opisani problem moguće je riješiti na dva načina: ili tako da se svi studiji pretvore u integrirane, petogodišnje magisterije – što bi bilo logično, ali protivno duhu „bolonje" – ili pak, da se bakalaureusima zakonski omogući rad: u orkestrima i zborovima (jasno, na osnovi audicije) ili/i u školi. To bi drugo rješenje bilo u duhu „bolonje" jer bi bakalaureat dobio svoj

puni smisao i studij ne bi bio puko produljenje na pet godina na što se, kako rekosmo, nažalost sveo. Spomenut ću uz put, da nešto slično postoji u SAD-u, odakle je, uostalom, sustav i uvezen u Europu. U SAD-u bakalaureat ima znatno veću težinu nego što je to slučaj u našoj varijanti „bolonje.“ Dok je naš diplomski studij (magistarski) čvrsto povezan uz bakalaureat, gleda, dakle, unatrag, američki je diplomski (magistarski) studij više okrenut doktoratu, usmjeren je, dakle, unaprijed.

Jedna od bitnih bolonjskih „novina“ jest relativno velik broj izbornih predmeta. Ta, inače i te kako dobra stvar koja bi trebala omogućiti svakom studentu da u nekoj mjeri i sam oblikuje svoj stručni profil i koja bi trebala voditi širem obrazovanju budućega glazbenika, u sadašnjim se infrastrukturnim (č. prostornim) uvjetima pretvara u ozbiljnu smetnju studentima instrumenata i pjevanja koji moraju svakodnevno, u kontinuitetu vježbati više sati. Umjesto na vježbanje, vrijeme se često mora gubiti na „šetnje“ s jedne lokacije na drugu i na prazne hodove između predavanja organiziranih prema prostornim mogućnostima ustanove a ne prema potrebama studija.

S uvođenjem „bolonje,“ na zagrebačkoj je akademiji uveden dvopredmetni studij glazbene pedagogije. Taj je studij nesumnjivo dobra stvar ali zapravo nema ništa s „bolonjom:“ bolonjska je reforma samo bila prilika za njegovo uvođenje ali se on mogao uvesti i mimo toga. Dvopredmetni će studij olakšati posao nastavnicima u praksi jer će, umjesto na dvije pa i tri škole, kako danas ispunjavaju svoju nastavnu normu, moći raditi samo na jednoj, podučavajući dva predmeta. Osobito korisnom za struku – glazbenu pedagogiju – treba smatrati dvopredmetnu kombinaciju glazbena pedagogija/pedagogija (Akademija/Filozofski fakultet). To bi ubuduće mogla biti najbolja podloga za obrazovanje nastavnika glazbenih predmeta na učiteljskim fakultetima.

Je li s „bolonjom“ došlo do kakvih promjena u nastavnim planovima i programima? Samim tim što studij traje pet godina, dogodile su se stanovite promjene u planovima ali su programi ostali gotovo potpuno isti. Nešto veće promjene dogodile su se u dvopredmetnom studiju, gdje je glazbeni dio plana i programa prepolovljen za račun drugoga predmeta studija.

Posebna su novina „bolonje“ doktorski studiji. Oni se organiziraju kao trogodišnji, ili šestosemestralni program s „normalnom“ nastavom: predavanjima, vježbama, seminarima, mentorskom nastavom itd. Prva su četiri semestra nastavna, a peti i šesti predviđeni su za izradu doktorske disertacije. Ne upuštajući se ovdje, iz razumljivih razloga, u raspravu o svim doktorskim programima koji će se organizirati na studiju glazbe, reći ću samo da će doktorski studij glazbene pedagogije nesumnjivo pridonijeti afirmaciji naše profesije. Bit će to na neki

način nastavak onih nastojanja za razvojem glazbene pedagogije koja su započela s organizacijom magistarskog studija koji se, poput svih ostalih magistarskih studija, morao ugasiti s uvođenjem „bolonje," ali koji je imao pozitivnu ulogu u razvoju struke. Dosad je magistriralo šest kandidatkinja kojima će se uskoro, nadamo se, pridružiti još troje ili četvoro kandidata i kandidatkinja. Stari je magistarski poslijediplomski studij bio međufakultetski (Akademija/Filozofski fakultet), doktorski će se organizirati kao studij na Muzičkoj akademiji uz sudjelovanje predavača s drugih visokoškolskih ustanova, u prvom redu, Filozofskog fakulteta.[16]

1.3. LLL (Life Long Learning) – cjeloživotno učenje

Potreba za cjeloživotnim učenjem i obrazovanjem argumentira se – kao što je poznato – brzim napredovanjem znanosti i jednako tako brzim promjenama u životu suvremena čovjeka. Što se glazbene pedagogije tiče, tu su stvari donekle specifične jer se u glazbi gotovo ništa ne mijenja, tj. ne mijenja se ono što je glazbenopedagoški zanimljivo, pogotovo se ne mijenja brzo. Navodno brzi „tempo života" također nije u takvoj vezi s glazbom da bi to zahtijevalo neku posebnu glazbenopedagošku akciju ili pak posebno opravdavalo potrebu za cjeloživotnim učenjem. Potreba za cjeloživotnim učenjem u glazbenoj je pedagogiji naprosto oduvijek postojala: sadašnji trenutak nije u tome nikakva iznimka. Svaki glazbeni pedagog koji drži do sebe i svoga dostojanstva učit će i usavršavati se cijeloga života, ne zato što su se u tijeku njegova „brzog života" dogodile neke velike promjene u struci, nego zato što *ništa nije tako dobro da ne bi moglo biti i bolje* (kako kaže jedna, mislim, irska poslovica) i zato što je učenje imanentno čovjeku, jer *onaj tko prestane učiti zapravo je mrtav čovjek* (opet neka izreka, ne znam čija) i jer je *cilj života samorazvoj*, kao što kaže O. Wilde (the aim of life is selfdevelopment).

Glazbena pedagogija još je nedovoljno razvijena znanstvena disciplina i u njezinom razvoju moraju sudjelovati svi oni koji su u njoj. U glazbenoj pedagogiji nema laboratorijskoga istraživanja u kojem bi znanstvenici, istraživači dolazili do novih spoznaja koje bi iza toga mase glazbenopedagoških praktičara „cjeloživotnim učenjem" kontinuirano usvajale i zatim provodile u praksi. Napredak u glazbenoj pedagogiji donijet će inteligentno promatranje, istraživanje i teorijsko promišljanje glazbene i glazbenonastavne prakse. Cjeloživotno učenje u glazbenoj

[16] O ostalim osobinama bolonjske reforme: o sustavu ECTS-a, o mobilnosti, osiguranju kvalitete itd., ovdje nećemo govoriti jer nisu bitne za kontekst.

pedagogiji svodi se tako na stalno razvijanje upravo pedagoške komponente. Na cjeloživotno učenje u glazbi, u praksi glazbenog izvođenja, glazbenici su ionako osuđeni čak i onda ako i nisu aktivni koncertanti.

2. Nastavnici glazbe

Pokušamo li sistematizirati nastavničke profile u glazbenoj struci, dolazimo do iznenađujućeg podatka, da, naime, u Hrvatskoj imamo jedanaest tipova nastavnika glazbe. To su:

1. jednopredmetni nastavnici glazbene kulture u osnovnoj školi i glazbene umjetnosti u gimnaziji,
2. dvopredmetni nastavnici glazbene kulture u osnovnoj školi i glazbene umjetnosti u gimnaziji,
3. crkveni glazbenici, nastavnici glazbene kulture u osnovnoj školi,
4. jednopredmetni nastavnici povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama i glazbene umjetnosti u gimnazijama, zapravo: jednopredmetni muzikolozi sa završenim psihološko-pedagoškim modulom,
5. dvopredmetni nastavnici povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama i glazbene umjetnosti u gimnazijama
6. nastavnici tzv. teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama,
7. diplomirani kompozitori i dirigenti sa završenim psihološko-pedagoškim modulom, kao nastavnici tzv. teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama,
8. nastavnici instrumenata/pjevanja u glazbenim školama, zapravo: instrumentalisti i pjevači sa završenim psihološko-pedagoškim modulom,[17]
9. nastavnici razredne nastave u osnovnoj školi,
10. sveučilišni nastavnici na studijima glazbe (muzičkoj akademiji i umjetničkim akademijama),
11. sveučilišni nastavnici na učiteljskim fakultetima.[18]

Iz naše ćemo daljnje rasprave isključiti posljednje dvije kategorije, ne stoga što se njih ne bi ticalo pitanje današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju, nego stoga što je riječ o temi kojoj bi valjalo posvetiti zasebnu raspravu.

[17] Kako nastavnik flaute, npr. ne može podučavati klarinet, a pogotovo ne kontrabas, možda bismo i tu mogli govoriti o različitim tipovima u kojem bi se slučaju broj tipova nastavnika povećao za nekih desetak. No, kako se oni međusobno razlikuju „samo“ po metodici (premda, jasno, to nije mala razlika), smatrat ćemo ih istim tipom.

[18] Možda bismo popisu mogli pribrojiti i voditelje tzv. glazbenih vrtića. No kako nije riječ o posebno obrazovanim nastavnicima nego o poslu koji obavljaju nastavnici glazbene kulture ili/i tzv. teoretičari, to ipak nećemo učiniti.

Ad 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.

Nastavnici pod brojevima od jedan do sedam mogu se označiti kao nastavnici tzv. teorijskih glazbenih predmeta i oni imaju podjednako psihološko-pedagoško obrazovanje koje uključuje sljedeće predmete:

- psihologiju odgoja i obrazovanja,
- didaktiku,
- osnove glazbene pedagogije,
- glazbenu pedagogiju (obvezna za br. 1 i 3, za ostale izborna)
- metodiku nastave teorijsko-glazbenih predmeta,
- pedagošku praksu (sadržajno donekle različitu za svaki profil),
- glazbenu psihologiju (obvezna za br. 1, za ostale izborna).

Od svih tih sedam profila, glazbenopedagoški su svakako „najjači" nastavnici pod brojem jedan, dakle, diplomanti jednopredmetne glazbene pedagogije.

Predugo bi trajalo ovo izlaganje da sad potanko opisujem svaki profil i da nabrajam eventualne nedostatke u njegovu obrazovanju. Stoga ću uzeti skupinu kao cjelinu i pokušati ukazati na neke nedostatke koji se u obrazovanju tih nastavnika javljaju.

Treba prije svega reći da je pedagoško, psihološko, glazbenopedagoško i metodičko obrazovanje te skupine nastavnika – barem što se plana i programa na papiru tiče – relativno dobro. Problema ima u glazbenim predmetima tj. u onima kojih nastavnici uglavnom te probleme ne prepoznaju: u harmoniji, kontrapunktu, klaviru kao obligatnom instrumentu, dirigiranju, sviranju partitura, i sl. Uglavnom se ne prepoznaje da je u tim predmetima više riječ o lošoj pedagogiji nego o glazbi, tj. da su, paradoksalno, „ispedagogizirani" preko svake mjere – i to protiv duha glazbe. Način na koji se kod nas, na primjer, uče harmonija i kontrapunkt, uključujući i priručnike za tu nastavu, tipičan je primjer loše glazbene pedagogije zatvorene u samu sebe, pedagogije koja ne prelazi vlastite granice. Taj formalizam, ta loša glazbena pedagogija, koja se, kako rekoh, ni ne prepoznaje kao pedagogija umišljajući si da je, primjerice, harmonija ili kontrapunkt, boljka je mnogih tzv. teorijskih glazbenih predmeta. Usporedimo li učenje glazbe, koje se događa na tzv. teorijskim predmetima s učenjem jezika, vidjet ćemo da se tu, u glazbi, zapravo uči samo gramatika bez jezika, odnosno, to je učenje nalik onom hipotetskom učenju jezika koje bi se ograničavalo samo na učenje gramatike bez živoga jezika. Ovdje ne mogu ulaziti u sve pojedinosti, o tome sam, uostalom, pisao, pa ću citirati ono što sam pred godinu dana izgovorio na simpoziju Ar Ge Süd u Krakovu u Poljskoj 31. kolovoza 2009. i

objavio u zadnjem broju *Tonova* (Značenje glazbenoga obrazovanja na pozadini različitih nacionalnih povijesti – Hrvatska, str. 57-64)

> *„U studiju glazbene pedagogije (misli se na studijski smjer, ne na predmet, op. P. R.) još je uvijek prisutan određeni konzervativizam i formalizam: studij je strogo formaliziran i „akademiziran.“ Uči se mnogo klasične harmonije i kontrapunkta, a vrlo malo stvarne, posebno suvremenije glazbe; teoretizira se o vođenju zborova i tzv. vokalnoj tehnici, ali se ne vodi zbor; mnogo se govori o povijesti glazbe, ali se upoznaje premalo glazbe; na klaviru se svira „repertoar učenja klavira“ ali ne i ono što će učitelju trebati u školi, itd. S ponešto pretjerivanja, moglo bi se reći da hrvatski učitelji glazbe dobro znaju klasičnu harmoniju, ali ne znaju napisati aranžman za neki prigodni instrumentalni ili vokalni sastav (za „klapu,“ na primjer), oni znaju o vokalnoj tehnici, ali ne znaju voditi zbor, oni znaju svirati Haydnovu sonatu ili Bachovu troglasnu invenciju, ali ne znaju pratiti pjesmu koju djeca pjevaju u razredu, oni znaju „riješiti“ zamršeni harmonijski zadatak, ali imaju velike probleme s harmonizacijom dječje ili narodne pjesme ... Da ne govorimo o „suvremenim“ sadržajima kao što su* glazba i pokret, ples, rock/pop/jazz/musical *i sl. Osnovni je uzrok takvom stanju nerazvijena glazbenopedagoška teorija. Glazbenopedagoške odluke u Hrvatskoj često donose ljudi koji imaju iznimno skromno pedagoško obrazovanje. To, opet, stoga što u hrvatskoj glazbenoj pedagogiji još uvijek vlada mišljenje da je svaki glazbenik automatski i (dobar) glazbeni pedagog. Nije stoga čudno da nam političke odluke o glazbenom obrazovanju više počivaju na tzv. zdravom razumu, nego na znanstvenim argumentima. To je, usput rečeno, problem u svim zemljama s nerazvijenom glazbenopedagoškom teorijom: kompetentnima se smatraju glazbenici koji – čast iznimkama – često nemaju elementarnih pedagoških ni psiholoških znanja.“*

Jedan od zadnjih dokaza da kod nas tako funkcioniraju stvari jest aktualna, tj. ponovljena izrada nacionalnog kurikuluma. Glazbeno (možda i cijelo umjetničko) područje u povjerenstvu za njegovu izradu „pokriva“ – pjevačica, tj. profesorica pjevanja! Njezino se poznavanje problematike nastave glazbe u općeobrazovnoj školi može mirno usporediti sa sposobnošću i vještinom prosječne nastavnice glazbene kulture da otpjeva, recimo, ariju *D'amor sull'ali rosee* (Leonore) iz Trubadura.

Za svoga nedavnog boravka u Hrvatskoj, Susan Wheatley, profesorica predmeta *Music education* na Sveučilištu Indiana u Pennsilvaniji (IUP-Indiana University of Pennsylvania)

predmeta koji pokriva ono što su kod nas glazbena pedagogija i metodika nastave TGP-a, govorila je o glazbenoj nastavi u školama SAD-a. Spomenula je, između ostaloga kako u razrednoj nastavi u SAD-u (prvih šest godina) glazbenu nastavu vodi stručni učitelj glazbe. Za ovaj kontekst, zanimljiv je podatak da je ta nastava kombinacija onoga što mi zovemo glazbenom kulturom i relativno ozbiljnoga učenja nekog instrumenta – u grupnoj pa i individualnoj poduci – kao pripreme za kasnije uključivanje u neki orkestar kad učenik dođe do srednje škole. Da bi to mogao izvesti, učitelj mora znati podučavati sve duhačke, ili/i sve gudačke instrumente (pa i sam nešto odsvirati na svakomu od njih). U tom smislu američki nastavnici moraju u tijeku studija položiti metodike svih instrumenata koji se na dotičnom sveučilištu podučavaju. Sama S. Wheatley je Ph. D., Professor of Music, Pianist i Music Educator.

Ovaj primjer – koji ne kanim dalje elaborirati – poslužio mi je zapravo da ukažem na to kako nastavnika-teoretičara kakve sam nabrojio do sedme točke, nema nigdje (osim možda u državama bivše Jugoslavije). To, pak, da na istoj Akademiji postoje dva pedagoška studija, jedan za „teoretičare“ a drugi za glazbenu kulturu, isključivi je hrvatski specijalitet još iz vremena SFRJ-a: toga nije bilo, pak nema ni danas, čak ni u ostalim državama raspadnute zajednice.

Na Zapadu se glazbeni pedagozi toga profila, dakle, nastavnici glazbe u osnovnim školama, nastavnici glazbene pedagogije na studijima glazbe, pa i eventualni „teoretičari“ (kojih na Zapadu zapravo i nema), regrutiraju iz redova instrumentalista, pjevača, kompozitora i dirigenata. Naši su „teoretičari“ posljedica ili rezultat, kako hoćete, postojanja teoretsko-nastavničkih (danas: teoretskih) odsjeka na srednjim glazbenim školama, kojih također nema nigdje osim u državama bivše Jugoslavije.[19] Problem je, naime, u tome što ti tzv. „teoretičari“ iz srednjih škola nemaju nikakvih relevantnih glazbenih znanja – na stranu sad to da u toj njihovoj „teoriji“ koje su oni „teoretičari“ nema zapravo nikakve teorije: oni ne sviraju (pošteno) ni jedan instrument, oni gotovo da uopće ne poznaju glazbu, a znanja tzv. teoretskih ili teorijskih

[19] Teoretsko-nastavnički odjeli ili odsjeci na srednjim su glazbenim školama uvedeni pedesetih-šezdesetih godina prošloga stoljeća i to je tada bila dobra stvar. Bilo je to, naime, po prilici u vrijeme kad je u tadanjoj Jugoslaviji (pa, dakle, i u Hrvatskoj) uvedeno obvezno osmogodišnje školovanje i kad za nastavu glazbe jednostavno nije bilo dovoljno nastavnika. Grupa hrvatskih glazbenih pedagoga došla je tada na „spasonosnu“ ideju, koja se svodi na sljedeće.: učenik koji završi srednju glazbenu školu, a neće se, recimo, upisati na studij glazbe zna dovoljno glazbe da bi jer mogao podučavati u osnovnoj školi. Potrebno ga je „samo“ metodički obrazovati, te mu dati nešto *pedagogije* i *psihologije*, *dječjeg instrumentarija*, *sviranja partitura* … Godinama su se na taj način obrazovali *stručni učitelji glazbe* od kojih su neki u takvom zvanju i statusu proveli i cijeli radni vijek. Potreba za takvim nastavnicima prestala je onoga momenta kad su se oblikovali odgovarajući studiji i kad je na snagu stupio zakon o stručnoj spremi potrebnoj za rad u predmetnoj nastavi glazbe u osnovnoj školi, što se dogodilo sedamdesetih godina. Tada su iz srednjih glazbenih škola „povučeni“ *pedagogija* i *psihologija* ali ne i *metodika* te *dječji instrumentarij*. Ti su predmeti jednostavno zaboravljeni u programu (poput kišobrana). Njihovom se postojanju učenici počnu čuditi tek retrogradno, kad dođu na studij: tek tu shvate da su imali dva nepotrebna predmeta.

predmeta toliko su im formalizirana da zapravo ne služe ničemu. Ako su polazili samo glazbenu školu, njihova je jedina perspektiva upisati se na studij glazbene pedagogije, muzikologije, kompozicije s teorijom, eventualno dirigiranja a tu se onda njihovo glazbeno obrazovanje zapravo ponavlja, dokazujući izravno suvišnost prethodnog stupnja. Već sam o tome govorio i pisao, pa ću to reći i ovdje: te, tzv. teoretske odsjeke na srednjim glazbenim školama treba ukinuti a na studij glazbene pedagogije primati kandidate koji dobro, na završnoj srednjoškolskoj razini sviraju neki instrument, najbolje klavir. Sve se njihovo srednjoškolsko „predznanje" – osim, jasno, instrumenta – bez ikakva problema može nadoknaditi. Zapravo, da budem sasvim radikalan, u glazbenom obrazovanju jedino je instrument taj koji zahtijeva višegodišnji kontinuirani trening – sve ostalo, sva ona silna solfeggia, harmonije, kontrapunkte, dirigiranja, sviranja partitura, može se naučiti za četiri-pet godina studija. Za studij glazbene pedagogije višestruko će biti korisniji diplomirani srednjoškolski pijanist koji može odsvirati sve što u takvom studiju treba moći odsvirati, od „teoretičara" koji niti što relevantno zna niti što relevantno može. Neka buduća reforma srednjih glazbenih škola morat će uzeti u obzir te činjenice.

Ad 8.

Psihološko-pedagoški modul nastavnika instrumenata i pjevanja sadrži sljedeće predmete:

- psihologiju odgoja i obrazovanja,
- didaktiku,
- metodiku nastave dotičnoga instrumenta,
- pedagošku praksu (vezanu uz vlastitu metodiku),
- glazbenu pedagogiju,
- glazbenu psihologiju (izborno).

Ono što je sporno u obrazovanju tih nastavnika jesu metodike nastave instrumenata i pjevanja. Sudeći po (ne)objavljenim radovima, te su metodike, osim metodike nastave klavira, sasvim nerazvijene. Što se točno događa na nastavi tih predmeta znaju samo studenti i nastavnici. Tim disciplinama tek predstoji ozbiljan razvoj. Možda će u tome pomoći i budući doktorski studij koji će svakako obuhvatiti i to područje bilo u okviru doktorskoga studija glazbene pedagogije, bilo u okviru doktorskoga studija instrumenta.

Ad 9.

Nastavnici razredne nastave najslabija su karika u cijelom glazbenopedagoškom lancu. Njihovo je glazbeno obrazovanje sasvim slabo, gotovo zanemarivo. Tome su, jasno, najmanje krivi nastavnici glazbe na nastavničkim fakultetima: kriv je skučeni nastavni plan i kriva je priroda predmeta. U vremenu koje nastavnicima i studentima stoji na raspolaganju, naprosto je nemoguće ostvariti glazbeno relevantan ishod. Kako nije vjerojatno da će se u nekoj budućnosti to stanje promijeniti, nije vjerojatno ni bolje glazbeno obrazovanje tih nastavnika. Neke palijativne mjere, poput, recimo, seminara ili radionica za nastavnike, ili, ne znam kakvi potezi u smislu cjeloživotnoga učenja ne mogu promijeniti stanje, pogotovo pak to stanje ne mogu promijeniti seminari koje povremeno organiziraju izdavači udžbenika koji pod egidom seminara ustvari reklamiraju tj. nameću svoje udžbenike. Jedino što se, u danim okolnostima, može učiniti jest napuštanje svakog teoretiziranja, svakog „metodiziranja“ i osposobljavanje razrednih nastavnika da mogu suvislo otpjevati pjesmu i naučiti učenike da je isto tako suvislo otpjevaju, eventualno uz pratnju na instrumentu, da znaju odslušati „lakše“ glazbene komade i da to isto znaju naučiti učenike. Samo to treba učiti učitelje i to jednako na svim planom predviđenim predmetima, nekom vrstom integrirane, skupne nastave pjevanja, sviranja, slušanja glazbe i metodike nastave glazbe. Voditi te predmete kao odvojene sadržaje u danim je okolnostima pusti formalizam, kao što je pusti formalizam u razrednu nastavu uvoditi elemente glazbene pismenosti, poznavanje nota, nekakva kvazi-stvaralaštva i slične besmislice.

Zaokret u tom smislu učinjen je na Učiteljskom fakultetu u Osijeku i to se pokazuje kao jedino suvislo rješenje. Jedina stvar koja bi bila logičnija od toga, bilo bi prepuštanje nastave glazbe u razrednoj nastavi stručnim nastavnicima i oslobađanje razrednih nastavnika predmeta koji ih u velikoj mjeri frustrira jer i sami osjećaju da mu nisu dorasli. Jesmo li spremni za takvo rješenje?

3. Umjesto zaključka

U svom izlaganju nisam imao namjeru dati sustavan pregled sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju i mogućih promjena u obrazovanju nastavnika. Za nešto slobodniji pristup odlučio sam se iz više razloga. Prvo, nemoguće je predvidjeti sve promjene, drugo, takav bi pristup vjerojatno bio suhoparniji (ili, ako hoćete: *još* suhoparniji), treće, možda bih mogao reći neke stvari koje u ovom trenutku ne želimo čuti. Na primjer. stvar koju mnogi nastavnici u srednjim glazbenim školama sigurno ne žele čuti jest potreba za radikalnom

reformom srednjih glazbenih škola u smislu njihova pretvaranja u glazbene gimnazije. Jasno, nije riječ o promjeni imena nego o promjeni bîti, što znači drastično smanjenje tzv. teorijskih glazbenih predmeta za račun gimnazijskih, uz, jasno, zadržavanje važnosti glavnoga predmeta. Kakva bi sudbina pritom zadesila tzv. teoretski odsjek već sam spomenuo. Najvažnija stvar koja bi se time postigla – jer u pojedinosti ne mogu ulaziti – jest omogućavanje učenicima glazbenih škola da se osim na studij glazbe mogu upisivati i na ostale sveučilišne studije.

Promjene u sustavu (glazbenoga) obrazovanja i obrazovanje nastavnika dijalektički su povezane pojave: promjene u sustavu traže promjene u obrazovanju nastavnika i, obratno, dobro obrazovani nastavnici u stanju su predlagati korisne promjene sustava. Ne treba misliti da svaka promjena u sustavu glazbenoga obrazovanja zahtijeva i novi tip nastavnika, odnosno, da sa svakom promjenom treba mijenjati i sustav obrazovanja nastavnika. Ponekad je potrebna samo promjena stajališta. Za rad u nastavi glazbe „po HNOS-u," na primjer, radi se upravo o tome, o promjeni stajališta. To da nastavnici moraju poznavati više glazbe nego prije, ne bi se smjelo tretirati kao potrebu za promjenom već kao potrebu za ispravljanjem jednog starog nedostatka. To da nastavnici moraju stvarati opuštenu atmosferu, atmosferu partnerstva i uvažavanja učenika, nije promjena specifična za HNOS. To su, kao i ostale dobre stvari koje predviđa program, trebali raditi oduvijek.

Svakoj nastavi glazbe bez obzira na koncepciju potreban je kvalitetan nastavnik. Za većinu današnjih nastavnika glazbe u Hrvatskoj određene bismo nedostatke mogli pronaći više na planu kvalitete nego na planu kvantitete (osim kod učitelja u razrednoj nastavi). Ako ustvrdimo da je kvalitetu nastavničkoga rada „zadužena" glazbena pedagogija a za kvantitetu sve ostalo u njihovu obrazovanju, jasno nam što su naši daljnji zadaci: upravo razvijanje glazbene pedagogije. Tome će, nadam se pridonijeti i ovaj skup.

ZNANSTVENI I STRUČNI RADOVI

UDK 371.12.011.3-051 : 78
Izvorni znanstveni rad
Original Research Paper

UČITELJ GLAZBE U SUVREMENOJ ŠKOLI:
nositelj promjena i slobode poučavanja

Mr. sc. Sabina Vidulin-Orbanić
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Odjel za glazbu
Odsjek Glazbene pedagogije

Sažetak:

Škola je specifična ustanova organiziranog ostvarivanja odgoja i obrazovanja. Osnovna joj je zadaća poticati cjelokupni razvoj djece te ih pripremiti za život. Kako bi se to ostvarilo, škola se mijenja, a time i sam nastavni proces. Otvoreni i fleksibilni nastavni proces otvara nove prostore i pruža različite mogućnosti za otkrivanje, manifestiranje i afirmiranje učenikovih dispozicija i talenata. Pritom je neophodan učitelj. Učitelj nastavu prilagođava potrebama svojih učenika i uvjetima u školi. Njegova svestranost i informiranost, inteligencija i kreativnost te kritičnost, pravednost i profesionalizam vode učenike prema kvaliteti i znanju potrebnom za život i djelovanje u XXI. stoljeću. U otvorenom konceptu nastave on postaje slobodan: slobodan u izboru aktivnosti i područja, nastavnog sadržaja, odabiranju pjesama koje će s učenicima obraditi i primjera za slušanje.

Cilj istraživanja bio je ispitati na koji način učenici doživljavaju učitelja glazbene kulture. Provedenim istraživanjem utvrdili smo da se percepcija učitelja od strane učenika petih i osmih razreda djelomično razlikuje, kao i percepcija učitelja u odnosu na učenike iz različitih škola.

Ključne riječi: škola, učitelj, nastava glazbene kulture, otvorena koncepcija nastave

Uvodne misli

Škola, učitelji, nastavni programi, načini ocjenjivanja česte su teme razgovora, ne samo pedagoških djelatnika, već i šire društvene zajednice. Prijedlozi i „formule“ za stvaranje *društva znanja*, kvalitetne i učinkovite škole, savjeti za bolji i efikasniji način poučavanja, nalaze se, čak i u dnevnom tisku. Iako tek usputno jer kultura i znanost, ipak, nisu toliko atraktivne teme. Iskonski zanimljive i važne jesu i ostaju samo uskom krugu stručnjaka – učiteljima, kojima je životni poziv utjecati na odgoj i obrazovanje mladih i podizati kvalitetu življenja.

U svijetu stalnih promjena i promjena škole postaje potreba. I to ne samo promjena poradi promjene, već pomno planirano i ciljano djelovanje na izgradnji novoga društva: humanog, inovativnog, kreativnog i kulturnog.

Tko se i što treba promijeniti? Zasigurno škola: iz krute u fleksibilnu, zatim nastavni proces: iz zatvorenog u otvoreni, učenici: iz pasivnih u aktivne sudionika, ali i učitelji: iz suzdržanih i neefikasnih u slobodne i kreativne.

Kakva treba biti suvremena škola?

Škola treba prerasti iz škole učenja i knjige u školu interesa, promišljanja i istraživanja (Kiper i Mischke, 2008.). Suvremena škola teži odgoju i obrazovanju aktivnih i znatiželjnih učenika, omogućuje razvoj njihovih sposobnosti, potiče praktična iskustva i promiče svijest o važnosti cijeloživotnog učenja i obrazovanja. Takvu školu, zaista, trebamo.

1. Škola: mjesto pripremanja djece i mladih za životne funkcije

Škola je specifična ustanova najorganiziranijeg ostvarivanja odgoja i obrazovanja djece i mladih. Predstavlja dinamičnu zajednicu života i rada učenika[20], učitelja i ostalih sudionika uključenih u obrazovanje; ona je „projekt lijepog života" (Schulze, prema: Meyeru, 2002.). Takav je *projekt* od osobitog značenja za budućnost svakog člana zajednice jer škola uvodi u život, odnosno u njoj se „reguliraju međusobni odnosi, tempo, ritam i karakter života i rada" (Pivac, 2009., 65). Odgoj i obrazovanje koje škola pruža često je i (jedini) način „preživljavanja" u svijetu brzih promjena.

U školi se na specifičan način pripremaju mladi za djelovanje i život (Drucker, 1992); potiče se njihov intelektualni, emotivni i socijalni razvoj; tu uče, stječu nova znanja, razvijaju svoja umijeća. Škola tako postaje mjesto pripremanja i oblikovanja mladih, mjesto u kojem se živi i uči snalaženju, odnosno radionica čovječnosti (Perrenoud, 2002.).

Naglašavamo da škola nije samo mjesto učenja, već i suživota učenika i učitelja. O njihovom će odnosu ovisiti uspjeh pedagoškog procesa. Način na koji će učitelj komunicirati i odnositi se prema učeniku; hoće li biti zanimljiv i poučan; hoće li uvažavati njegove potrebe, interese i želje utjecat će na to koliko će ga učenik cijeniti i poštivati i hoće li školu doživljavati s pozitivnim ili negativnim predznakom. S druge strane, učenik će svojim aktivnim sudjelovanjem doprinijeti uspješnosti samoga procesa, svojom originalnošću navoditi učitelja na novu dimenziju „učiteljstva".

Uspješna interakcija između sudionika obrazovanja podrazumijeva i omogućuje ostvarivanje osnovnog cilja škole – a to je poticanje osobnog i društvenog napretka mladih. Prema cilju ide se postupno: važno je prepoznati dispozicije učenika, njihove sklonosti i talente;

[20] Pod pojmom učenik podrazumijevamo i učenica, također pod pojmom učitelj i učiteljica.

slijedi višegodišnji rad na prenošenju i usvajanju potrebnih znanja i umijeća, koji ne prestaje, jer je svaki (samo)rad zapravo korak prema osobnom ostvarenju.

O važnosti dobre interakcije pišu Prosser (1999.) i Stoll i Fink, (2000.) ističući kako se pozitivno reflektira na učenika i na učitelja, ali i na sam rad i kulturu odgojno-obrazovne ustanove.

S obzirom na to da školovanje obuhvaća duže razdoblje učenikova života, u našem ćemo se izlaganju osvrnuti na razdoblje koje obuhvaća osnovno obrazovanje. Osnovna škola predstavlja obveznu razinu odgoja i obrazovanja. Njezina je funkcija osigurati stjecanje općeg odgoja i obrazovanja što podrazumijeva poučavanje učenika onim znanjima i razvijanje onih kompetencija koje će im biti potrebne za obnašanje različitih uloga u odrasloj dobi. Učenici u školi stječu temeljna znanja potrebna za život, otvara im se mogućnost daljnjega školovanja i postiže se jednakost odgojno-obrazovnih mogućnosti.

Usvajanje novih znanja, umijeća i vještina ostvaruje se kroz redovnu nastavu, u „jezgri razvitka škole“ (Meyer, 2002., 169), ali i kroz izbornu nastavu i izvannastavne aktivnosti. Da bi nastava bila uspješna i suvremena, s obzirom na težnje suvremene škole, važno je da bude otvorena i fleksibilna, da sadržaji i spoznaje budu korisni i bitni „potpora mišljenju, povod za prosudbe i odluke“ (Hentig, 2007., 82). Fleksibilni i otvoreni nastavni proces stavlja učenike pred smislene izbore, izbore bliže životu i potrebama suvremene zajednice. Takav proces otvara nove prostore, proširuje učenikove vidike i pruža različite mogućnosti; postaje prilika za otkrivanje, manifestiranje i afirmiranje njihovih raznolikih interesa, sklonosti i talenata.

2. Učitelj u suvremenoj školi

„Razvitak ljudske zajednice i pojedinca ovisi o odgoju i obrazovanju, procesu (djelatnosti) koji omogućava spoznavanje, razvijanje i primjenu cjelokupnog ljudskog iskustva. U tome je osobito važan čovjek, onaj tko upriličuje, prije svega, proces spoznavanja cjelokupnog ljudskog i prirodnog svijeta, a to je – učitelj“ (Strugar, 1999., 401).

Koja je danas njegova uloga?

Previšić (1999., 78) ulogu učitelja vidi znatno drukčijom od one koju je učitelj u prošlim stoljećima obnašao. „Tradicionalno shvaćanje učitelja - kao prijenosnika znanja; kao pedagoškog djelatnika koji uči, formira, disciplinira; kao kipara koji modelira ili vrtlara koji uzgaja - prenosi se na medijativnu ulogu pomagača i posrednika individualnog izrastanja u socio-kulturnom okružju.“

Učitelj je danas moderator nastavnog procesa i suradnik. Svojim kvalitetnim radom stvara uvjete za napredovanje učenika i ostvarivanje njihovih potencijala. Njegova svestranost i informiranost, inteligencija i kreativnost te kritičnost, pravednost i profesionalizam neposredno djeluju na učenike: takav ih učitelj vodi prema znanju potrebnom za život u XXI. stoljeću i kvalitetnom življenju. Učiteljeva otvorenost prema učenicima, različitim inicijativama i prijedlozima ne prestaje izlaskom iz razrednog odjeljenja i nije pretpostavka samo produktivne i kreativne nastave; njegovo se djelovanje širi i na izvannastavni i izvanškolski prostor; utječe na podizanje kvalitete odgoja i obrazovanja djece i mladeži te na oblikovanje pozitivnih stavova prema životu; on učenika otvara „svijetu".

U tekstu kojega je osmislila organizacija pod nazivom Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2001.) navodi se da učitelj treba posjedovati široki raspon stručnih vještina u poučavanju, planiranju, ocjenjivanju i u osobnim kontaktima; fleksibilnost prema promjenama i izazovima, spremnost za cjeloživotno učenje; kompetentnost u području predmeta koji predaje, spremnost na suradnju i timski rad. Treba posjedovati vještine u primjeni ICT-a u obrazovanju, biti svjestan društvenih, kulturnih i političkih čimbenika koji utječu na njegov rad. Učitelj treba biti upoznat s karakteristikama/osobinama intelektualnog i emocionalnog razvoja te poštivati različito kulturno podrijetlo učenika.

UNESCO-v *Odbor za obrazovanje* za XXI. stoljeće ističe važnost uloge učitelja kao inicijatora, onoga koji promiče razumijevanje i toleranciju (UNESCO, 1996.).

Cjelokupni rad učitelja temelji se na umijećima djelotvorne organizacije i ustroja nastavnog sata te na kvalitetnom odnosu s učenicima, ispunjenom uzajamnim poštovanjem i razumijevanjem (Murphy i Alexander, 2002.). Logična organizacija nastave, jasan tijek nastavnog sata, vještina vođenja učenika, ali i odlična stručna, pedagoška, psihološka naobrazba te vješta organizacijsko-tehnička priprema čine ga uspješnim poučavateljem.

U nastavi dolaze do izražaja njegova stručnost, pedagoška, didaktička i metodička osposobljenost te organizacijske osobine, a empatična komunikacija i interakcija s učenicima vrline su koje ga čine bliskim učenicima.

Učitelj, osim stručnog i pedagoškog obrazovanja treba pokazati i:

- odgovornost u pogledu društvenih i kulturnih potraživanja;
- empatiju prema školskim sudionicima i situacijama;
- razumijevanje i toleranciju;
- razvijene vještine komuniciranja i socijalne integracije;
- jasan cilj svakog odgojnog i obrazovnog koraka.

Napomenimo i to da učitelj ima slobodu utjecati na nastavni program, služiti se metodama koje su po njemu najdjelotvornije, izvorima poučavanja koje smatra korisnim i suvremenim te individualnim, skupnim i suradničkim radom postići cilj kojega je zamislio, a koji je u skladu s osnovnim pedagoškim načelima i standardima struke.

Jesu li naši učitelji spremni preuzeti slobodu poučavanja i biti nositelji promjena: promjena u razmišljanju, u stajalištu, u načinu rada?

3. Promjene u osnovnoj školi nakon HNOS-a

Prema *Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja* 2005. - 2010. (2005.) Hrvatska se opredijelila za stvaranje i razvijanje društva znanja. Nacionalna odgojno-obrazovna politika usmjerena je na osobno usavršavanje, stjecanje korisnih znanja, stvaralaštvo i inovativnost. Promiče se potreba za cjeloživotnim obrazovanjem. Učenik treba postati samostalan, aktivan, istraživačko-stvaralačko orijentiran, kritičan i komunikativan, pravedan i tolerantan član zajednice.

Kako bi se poboljšalo osnovno obrazovanje i oformila suvremena i kvalitetna hrvatska škola, 2005. godine dolazi do stvaranja *Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda* poznatog kao *HNOS*. Hrvatski nacionalni obrazovni standard predstavlja cjeloviti pristup obrazovnom procesu i obuhvaća skup normi koje sadrže: standarde odgojno-obrazovnih sadržaja, obrazovnih postignuća, standarde poučavanja, praćenja i vrjednovanja učeničkih postignuća i standarde stručnog osposobljavanja i usavršavanja učiteljstva. *HNOS* valja promatrati kao orijentir prema kojemu se odvija složen proces odgoja i obrazovanja, ali i kao dinamičan proces za postupno dovođenje učitelja u aktivan položaj sukreatora i glavnog nositelja promjena.

Osvrćući se na dotadašnju školsku praksu često se spominjao zamoran nastavni proces, nezadovoljni učenici, nastavni sadržaji u središtu pozornosti, učenje nepotrebnih sadržaja, previše predavačke nastave, kratkotrajna reproduktivna znanja učenika.

Promjene u obrazovanju dovele su do toga da se nastava počela shvaćati kao prilagodljiva i kreativna organizacija. Suvremeni pristup nastavi ne znači samo prilagodljivost i kreativnost, već i: „rasterećenje učenika, nastavu temeljenu na procesu poučavanja, poučavanje usmjereno prema učeniku, uvođenje istraživačke nastave, stjecanje trajnih i uporabljivih znanja, sposobnosti i umijeća, razvijanje sposobnosti za rješavanje problema i donošenje odluka, osposobljavanje za cjeloživotno učenje, jačanje odgojne uloge škole te stjecanje socijalnih i moralnih navika i sposobnosti“ (Vodič kroz HNOS, 2005., 12).

HNOS-om se predlaže otvoreni didaktičko-metodički sustav koji pruža mogućnosti izbora sadržaja, metoda i oblika rada. Iskustvena i istraživačka nastava postaje prioritet jer se znanje treba steći vlastitim misaonim naporima, a zadatak je škole i učitelja osigurati uvjete za takvo spoznavanje. Promiču se aktivne metode i strategije poučavanja usmjerene na učenika u vidu novog pristupa radu uz manje činjeničnog znanja. Učenicima se omogućuje aktivno i samostalno demonstriranje sadržaja, primjena stečenih znanja te razvijanje vlastitih dispozicija i sklonosti.

Ne može se reći da su navedeni oblici, metode i strategije poučavanja isključiva zasluga *HNOS*-a. U pedagoškom pojmovniku sve navedeno odavno je poznato i zasigurno mnoge odrednice *HNOS*-a za učitelje ne predstavljaju nikakvu novinu. Preduvjet kreativnog i inovativnog rada učitelja je njegovo znanje, kvalitetna prethodna pedagoško-psihološka izobrazba, iskustvo i sloboda da inovira nastavu. Mnogo toga ovisi i o njegovoj motivaciji, predanosti i volji da nastavu učini zanimljivom i kvalitetnom. Uvođenje *HNOS*-a takvom učitelju nije mnogo pridonio - radi kvalitetno kao i prije, ali mu je omogućio da bude prepoznat u svojoj školi i okolini, da predstavi svoj rad radionicama i predavanjima, da još slobodnije i fleksibilnije kreira nastavni proces. Naravno, uvijek s jasnim ciljem!

3.1. Promjene u nastavi glazbene kulture

Do Drugog svjetskog rata nastava glazbe u hrvatskim osnovnim školama izvodila se prema modelu aktivnog muziciranja, kao pjevanje po sluhu. Pjevanju su se postupno dodavala ostala područja: glazbeno opismenjivanje, sviranje, slušanje glazbe, glazbeno stvaralaštvo i muzikološki sadržaji. Od 1945. godine do danas, program nastave glazbe mijenjao se nekoliko puta: mijenjala se forma, ali ne i sadržaj. Broj sati glazbe smanjivao se, ali su koncepcija predmeta i nastavni sadržaji uglavnom ostali isti. Koncepcija predmeta: pjevanje, opismenjivanje, stvaralaštvo, slušanje i upoznavanje glazbe, sviranje te usvajanje muzikoloških znanja nije donijela bitne rezultate, ni ispunjenje željenih ciljeva, kako zbog malog broja sati, tako i zbog zastarjelih i neizvedivih ideja. *Svaštarska koncepcija,* kako Rojko (1996.) naziva koncepciju u kojoj se malo pjeva, malo svira, malo uče glazbeni pojmovi, malo stvara, malo sluša, malo uče note tek se uvođenjem *HNOS*-a promijenila.

Nastavni plan i program koji je stupio na snagu 2006. godine u tom je pogledu sasvim nov i različit od svih dosadašnjih. Riječ je o *otvorenom programu* u kojem se učitelju daje velika sloboda u oblikovanju nastave. On sam izabire što će raditi u svakom razredu (i odjeljenju) tijekom školske godine, a u odnosu na konkretnu skupinu učenika. Novi program pruža priliku da se u školi dogodi glazba, bilo tako da se intenzivno sluša i upoznaje, bilo da se pjeva ili svira.

Pristup je u novom programu formativan utoliko što učenici na samoj glazbi uviđaju bitno i što se stjecanjem pravoga, glazbenog znanja formira njihov slušni repertoar i glazbeni ukus.

Jedino područje koje je zadano jest slušanje i upoznavanje glazbe s naglaskom na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu. „Time se izbjegava površno svaštarstvo, a nastava dobiva oblik ozbiljne aktivnosti u kojoj učenik konačno ima posla s pravom umjetničkom glazbom, a ne samo s njenim umjetnički beznačajnim elementima“ (Rojko, 2009., 62). Sve su ostale aktivnosti: pjevanje, sviranje, stvaralaštvo, notno pismo proizvoljne.

U središtu pozornosti novoga programa je učenikova glazbena aktivnost, a ne nastavni sadržaj. „U činu pjevanja (bilo koje dobre i primjerene pjesme) i slušanja (bilo koje dobre i primjerene skladbe), na licu se mjesta doživljava i uči glazba, obogaćuje učenikov osjećajni svijet i izoštruje njegov umjetnički senzibilitet“ (Rojko, 2005., 13).

Kolika je važnost *HNOS-ovskih standarda* za koncipiranje suvremene nastave glazbene kulture?

Nakon uvođenja *Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda* u osnovne škole, cilj glazbene kulture u osnovnoj školi usmjerio se na razvoj opće glazbene kulture uspostavljanjem i usvajanjem vrijednosnih mjerila za kritičko i estetsko procjenjivanje glazbe. Osnovna zadaća nastave glazbe u osnovnoj školi postala je uvesti učenike u glazbenu kulturu i učiniti ih aktivnim sudionicima glazbenog života svoje okoline. Promišljenim, planiranim i temeljitim radom u glazbenoj nastavi, u sklopu otvorenog modela, nastoji se oblikovati ili preoblikovati glazbeni ukus učenika koji u dobi od deset godina već ovisi o raznim društvenim utjecajima: o obiteljskom okruženju, kulturi i iskustvu.

Nastavu glazbene kulture prožimaju dva temeljna načela: psihološko, odnosno činjenica da učenici vole glazbu i žele se aktivno njome baviti i kulturno-estetsko, u kojem se ističe da nastava osposobljava učenika da bude kompetentan korisnik glazbene kulture. Imajući u vidu logičan razvojni put djeteta, koncepcija glazbene nastave kreće od psihološkog načela, tj. potrebe djeteta da aktivno muzicira: pjeva, svira, pleše, improvizira te se postupno okreće prema sociološko-kulturološkom načelu (kulturno-estetskom), tj. potrebi društva za kulturno obrazovanim građaninom.

Nastava glazbe u osnovnoj školi u sklopu otvorenog modela nastave, kvalitetnim sadržajima i aktivnostima značajno utječe na glazbeni razvoj učenika. Organizirana, planirana i sustavno provođena nastava glazbene kulture osigurava kulturno-umjetnički napredak učenika te potiče razvoj njihovih glazbenih kompetencija.

Otvorenost programa omogućuje učitelju slobodu da kao odgovoran i mjerodavan stručnjak radi ono što misli da je glazbeno korisno za učenike konkretnog razreda. Otvorenost programa ogleda se i u slobodnom izboru nastavnog sadržaja: učitelj sam odabire pjesme koje će s učenicima obraditi, sam bira skladbe koje će slušati, slobodno odlučuje o obradi popularne glazbe ili o tome koje će se teme iz folklorne glazbe obrađivati u kojem razredu.

Predmetna nastava glazbene kulture započinje u četvrtom razredu. Postoje četiri nastavna područja koja se provode u IV. razredu: *pjevanje, slušanje i upoznavanje glazbe, izvođenje glazbe i glazbeno pismo* te *glazbene igre*. U V. i VI. razredu područje glazbene igre zamjenjuje područje *slobodnog, improviziranog ritmiziranja, kretanja na glazbu, plesa i sviranja*, dok ostala područja ostaju ista. U VII. i VIII. razredu nastavna područja iz glazbene kulture su: *pjevanje, slušanje i upoznavanje glazbe* te po izboru: *sviranje (sintesajzer), stvaralaštvo i računalo, MIDI oprema* (Nastavni plan i program, 2006.).

Do kraja osnovne škole s pomno planiranom i kvalitetnom glazbenom nastavom učenici mogu upoznati i usvojiti određeni broj napjeva (umjetničkih, tradicijskih, popularnih), upoznati i prepoznati različite sastavnice glazbe i temeljne glazbene vrste, bolje upoznati hrvatsku i svjetsku glazbenu baštinu, usvojiti temeljne pojmove iz opće glazbene kulture te usavršiti i unaprijediti svoja glazbena umijeća. Iskustva koje učenici steknu na nastavi glazbene kulture mogu doprinijeti povezanosti s glazbom i izvan škole: pjevat će ili svirati u amaterskom ansamblu te pratiti koncertni život svoga grada i okoline.

4. Empirijsko istraživanje

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati na koji način učenici doživljavaju učitelja glazbene kulture u općeobrazovnoj školi.

Na temelju definiranog cilja, proizlaze sljedeći *zadaci* kojima smo utvrdili:

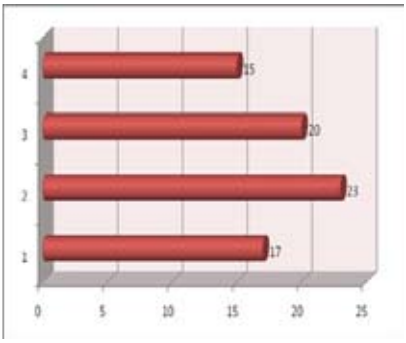
1. razlike u percepciji učitelja ovisno o razredu (peti i osmi razred);
2. razlike u percepciji učitelja, prema školama.

Uzorak istraživanja

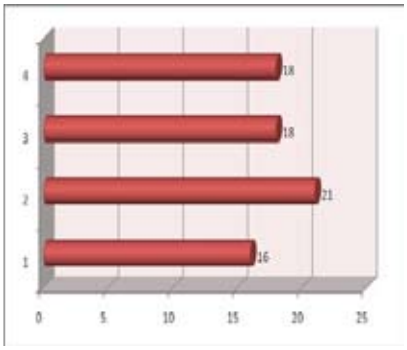
U ispitivanju je sudjelovalo ukupno 148 učenika petog i osmog razreda četiriju osnovnih škola iz Pule, Rijeke, Delnica i Ravne Gore. Škole smo «šifrirali» kao 1-G, 2-Ka, 3-M i 4-Ko.

	OSNOVNA ŠKOLA				
Razred	**1 - G**	**2 - Ka**	**3 - M**	**4 - Ko**	***Ukupno***
V.	17	23	20	15	**75**
VIII.	16	21	18	18	**73**
Ukupno	33	44	38	33	**148**

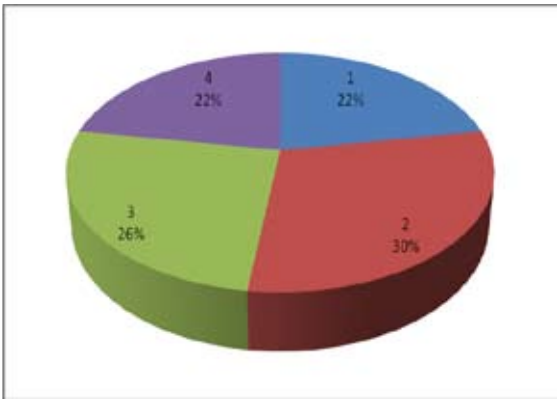
Tablica 1. Uzorak ispitanika



Graf 1. Broj učenika V. razreda, po školama



Graf 2. Broj učenika VIII. razreda, po školama



Graf 3. Ukupan postotak učenika po školama

Instrumentarij

Za potrebe ovog istraživanja konstruirali smo upitnik koji sadrži 13 pitanja. Za svako pitanje učenici su iskazali svoj stupanj slaganja zaokružujući odgovor DA ili NE. Upitnik je bio anoniman.

Postupak

Učenicima je podijeljen upitnik za vrijeme sata glazbene kulture te je objašnjena svrha ispitivanja, kao i način rješavanja upitnika. Ispitivanje je trajalo petnaest minuta. Provedeno je tijekom mjeseca travnja 2009. godine.

Metode istraživanja i statistički postupci

Za obradu podataka u empirijskom dijelu koristili smo deskriptivnu statistiku (postotke) i χ^2 test. Obradu podataka izvršili smo pomoću statističkog paketa SPSS 13.0.

Rezultati i diskusija

1. *Razlike u percepciji učitelja ovisno o razredu (peti i osmi razred)*

Pitanje		5. razred (%)	8. razred (%)	Hi-kvadrat test (*p* vrijednost)
Učiteljeva predavanja su zanimljiva	Da	93,3	78,1	**7,067**
	Ne	6,7	21,9	**(0,008)**
Učitelj jasno tumači gradivo	Da	89,3	90,4	0,047
	Ne	10,7	9,6	(0,828)
Učitelj održava disciplinu u razredu	Da	86,7	72,6	**4,527**
	Ne	13,3	27,4	**(0,033)**
Učitelj je strog u ocjenjivanju	Da	18,7	8,2	3,455
	Ne	81,3	91,8	(0,063)
Učitelj je pravedan u ocjenjivanju	Da	96,0	84,9	**5,292**
	Ne	4,0	15,1	**(0,021)**
Učitelj sve ocjene javno priopći i obrazloži	Da	88,0	91,8	0,581
	Ne	12,0	8,2	(0,446)
Učitelj nam daje priliku da sami ocijenimo svoje znanje	Da	54,7	39,7	3,313
	Ne	45,3	60,3	(0,069)
Zadovoljan sam s učiteljem glazbene kulture	Da	88,0	89,0	0,039
	Ne	12,0	11,0	(0,843)
Učitelj razumije naše probleme	Da	90,7	68,5	**11,254**
	Ne	9,3	31,5	**(0,001)**
Učitelj uvažava naše potrebe, interese i želje	Da	88,0	80,8	1,452
	Ne	12,0	19,2	(0,228)

Cijenim i poštujem učitelja	Da	98,7	95,9	1,084 (0,298)
	Ne	1,3	4,1	
Učitelj me prihvaća takvog kakav sam	Da	94,7	94,5	0,002 (0,969)
	Ne	5,3	5,5	
Učitelj pred drugim učenicima komentira moje dobre osobine i navike	Da	62,7	49,3	2,677 (0,102)
	Ne	37,3	50,7	

Podebljano za p<0,05; 5% značajnosti

Tablica 2. Percepcija učitelja od strane učenika petih i osmih razreda

Tablica 2 pokazuje da postoje statistički značajne razlike (p<0,05; 5% značajnosti) u percepciji učitelja od strane učenika petih i osmih razreda. Postotak odgovora učenika petog razreda veći je u odnosu na postotak odgovora učenika osmih razreda osobito u procjeni: zanimljivosti predavanja učitelja, održavanju discipline, pravednosti ocjenjivanja i razumijevanju njihovih problema.

Učenici petog razreda smatraju da su *učiteljeva predavanja zanimljivija* (93,3%) , u odnosu na procjenu učenika osmog razreda (78,1%), p=0,008; χ^2 =7,067. Mogući razlog tome je veći opseg gradiva u VIII. razredu, odnosno *ozbiljniji* sadržaji glazbene nastave koje učenike manje zanimaju. Bez obzira na to što je gradivo, a time i sadržaj nastave glazbene kulture u osmom razredu kompleksan (opera, opereta, musical, oratorij, kantata, balet, glazbeno-stilska razdoblja) treba dodatno motivirati učenike i uz adekvatne glazbene primjere učiniti glazbenu nastavu zanimljivom.

Iz rezultata *Tablice 2* možemo zapaziti da postoji značajna statistička razlika (p=0,033; χ^2=4,527) i u vezi *održavanja discipline*. Učitelj se teže nosi s problemima discipline u osmom razredu nego u petom razredu. 86,7% ispitanika iz petog razreda smatraju da učitelj održava disciplinu u razredu te 72,6% ispitanika iz osmog razreda, što ukazuje na to da učitelj, ipak, uspijeva održati disciplinu u razredu. Pitanje je, zapravo, na koji način učitelj uspijeva održati disciplinu, iako to nismo predvidjeli u ispitivanju: zanimljivim predavanjem, aktivnošću učenika ili represivnim mjerama? Uzrast učenika VIII. razreda specifičan je po svojim potrebama, stavovima i razmišljanjima jer se nalaze u razdoblju puberteta i stoga je osobito bitno poznavati

emocionalni i psihofizički razvoj učenika kako bi se mogla u adekvatnom ozračju održati i radna disciplina.

Rezultati ukazuju i na to da učenici V. razreda (96%) procjenjuju da je u ocjenjivanju učitelj pravedniji, u odnosu na procjenu učenika VIII. razreda (84,9%), p = 0,021, χ^2 = 5,292. No, vidljivo je da učenici procjenjuju s iznimno visokim postotkom pravednost učitelja u ocjenjivanju. Međutim, u sljedećim istraživanjima bilo bi dobro ispitati i to što učenici podrazumijevaju pod pravednošću: „blagonaklono“ ocjenjivanje i istovjetno ponašanje učitelja sa svim učenicima?

Učenici petog razreda smatraju da učitelj više razumije njihove probleme (90,7%), za razliku od učenika osmog razreda (68,5%), p=0,001; χ^2 =11,254. Mogući razlozi tome jesu ti što učenici osmog razreda, ulaskom u razdoblje adolescencije smatraju da imaju probleme koje ne mogu razumjeti njihovi roditelji i učitelji.

Rezultati iz *Tablice 2* pokazuju da učenici petog razreda cijene i poštuju svog učitelja (99%). Da je učitelj u ocjenjivanju pravedan, navodi 96% ispitanika, da ih učitelj prihvaća onakve kakvi jesu (95%), da učitelj predaje zanimljivo (93%), razumije njihove probleme (91%) te da dobro razumiju kad učitelj tumači (89%). Da učitelj sve ocjene javno priopći i obrazloži, navodi 88% ispitanika, a isti postotak ispitanika odgovara da se zadovoljni s učiteljem te smatraju da on uvažava njihove potrebe i interese. Učitelj održava disciplinu (87%) i nije strog ocjenjivač (81%). Manji postotak ispitanika odgovorilo je da učitelj komentira njihove dobre osobine pred drugim učenicima (63%) te da rijetko samostalno ocjenjuju svoje znanje (55%).

S obzirom na rezultate osmog razreda zapažamo da 96% ispitanika odgovara da cijene i poštuju svog učitelja i da ih učitelj prihvaća kakvi jesu (94,5%). Da učitelj nije strog ocjenjivač i da sve ocjene javno priopći i obrazloži, smatra 92% ispitanika. Učenici razumiju ono što učitelj tumači (90%), zadovoljni su s učiteljem (89%), učitelja smatraju pravednim u ocjenjivanju (85%). Za učitelja smatraju da uvažava potrebe, želje i interese učenika (81%), da su njegova predavanja zanimljiva (78%) i da vlada disciplinom u razredu (73%). Manji broj ispitanika smatra da učitelj razumije njihove probleme (68,5%), da komentira pred drugima njihove dobre osobine (49%) i da ih potiče na samoocjenjivanje (40%).

2. *Razlike u percepciji učitelja, prema školama*

Pitanje		1- G %	2 - Ka %	3 - M %	4 - Ko %	Hi-kvadrat test (*p* vrijednost)

Učiteljeva predavanja su zanimljiva	Da	93,9	90,9	73,7	84,8	7,345
	Ne	6,1	9,1	26,3	15,2	(0,062)
Učitelj jasno tumači gradivo	Da	90,9	90,9	84,2	93,9	2,028
	Ne	9,1	9,1	15,8	6,1	(0,567)
Učitelj održava disciplinu u razredu	Da	93,9	68,2	86,8	72,7	**9,944**
	Ne	6,1	31,8	13,2	27,3	**(0,019)**
Učitelj je strog u ocjenjivanju	Da	12,1	18,2	13,2	9,1	1,432
	Ne	87,9	81,8	86,8	90,9	(0,698)
Učitelj je pravedan u ocjenjivanju	Da	97,0	90,9	78,9	97,0	**9,155**
	Ne	3,0	9,1	21,1	3,1	**(0,027)**
Učitelj sve ocjene javno kaže i obrazloži	Da	87,9	90,9	97,4	81,8	4,891
	Ne	12,1	9,1	2,6	18,2	(0,180)
Učitelj nam daje priliku da sami ocijenimo svoje znanje	Da	42,4	31,8	65,8	51,5	**9,992**
	Ne	57,6	68,2	34,2	48,5	**(0,019)**
Zadovoljan sam s učiteljem glazbene kulture	Da	84,8	90,9	92,1	84,8	1,602
	Ne	15,2	9,1	7,9	15,2	(0,659)
Učitelj razumije naše probleme	Da	100	81,8	84,2	51,5	**25,235**
	Ne	0	18,2	15,8	48,5	**(0,000)**
Učitelj uvažava naše potrebe, interese i želje	Da	97,0	95,5	86,8	54,5	**30,650**
	Ne	3,0	4,5	13,2	45,5	**(0,000)**
Cijenim i poštujem ovog učitelja	Da	100	97,7	97,4	93,9	2,363
	Ne	0	2,3	2,6	6,1	(0,501)
Učitelj me prihvaća takvog kakav sam	Da	97,0	88,6	97,4	97,0	4,355
	Ne	3,0	11,4	2,6	3,0	(0,226)
Učitelj pred drugim učenicima komentira moje dobre osobine i navike	Da	51,5	40,9	86,8	45,5	**20,503**
	Ne	48,5	59,1	13,2	54,5	**(0,000)**

Podebljano za p<0,05; 5% značajnosti

Tablica 3. Percepcija učitelja prema školama

Iz rezultata *Tablice 3*, s obzirom na škole, proizlazi da je statistički značajna razlika (p<0,05; 5% značajnosti) vidljiva u *održavanju discipline, pravednosti ocjenjivanja, samoocjenjivanju, razumijevanju problema učenika, uvažavanju potreba, interesa i želja* te *u komentiranju dobrih osobina učenika.* Rezultati ukazuju na to da je veći problem održavanja discipline u razredu (p=0,019; χ^2 =9,944) u školi *2-Ka* (68,2 %), a u prilog dobrom održavanju discipline govore podaci iz osnovne škole *1-G* (93,9 %). Nadalje, u školama *1-G* i *4-Ko* 97% ispitanika govori u prilog tome da je učitelj pravedan u ocjenjivanju (p=0,027; χ^2 =9,155) dok je

postotak učenika koji se slažu s tom tvrdnjom u osnovnoj školi *3-M* niži, 78,9%. Glede samoocjenjivanja (p=0,019; χ^2 =9,992), očito je da se ne koristi često kao postupak ocjenjivanja – postotci se kreću od najnižeg u školi *2-Ka* (31,8%) do najvišeg, u školi *3-M* (65,8%). Da učitelj u potpunosti razumije njihove probleme, smatra 100% ispitanika iz osnovne škole *1-G,* (p=0,000; χ^2 =25,235), dok ispitanici iz osnovne škole *4-Ko* smatraju da je razumijevanje njihovih problema tek djelomično (51,5%). Uvažavanje potreba učenika (p=0,000; χ^2 =30,650) najočitije je opet u školi *1-G* (97%), a najmanje u školi *4-Ko* (54,5%). Komentiranje dobrih osobina učenika (p=0,000; χ^2 =20,503) izraženo je u školi 3-M (86,8%), a najmanje je izraženo, s 40,9% u školi *2-Ka*.

Iz rezultata u *Tablici 3* možemo zaključiti i to da su učiteljeva predavanja zanimljiva (od 74% do 94%), da jasno tumači gradivo (od 84% do 94%), da nije strog u ocjenjivanju (od 82% do 91%), da javno obrazlaže ocjene (od 82% do 97%), da su učenici zadovoljni s učiteljem glazbene kulture (od 85% do 92%), da cijene i poštuju svoga učitelja (94% do 100%) te da učitelj prihvaća učenike kakvi jesu (89% do 97%).

Zaključak

Ovim smo istraživanjem utvrdili da na našem uzorku ispitanika postoje statistički značajne razlike na razini od 5% u percepciji učitelja i u odnosu na razrede i u odnosu na škole. S obzirom na percepciju učitelja od strane učenika petog i osmog razreda najveće su razlike u zanimljivosti predavanja učitelja, održavanju discipline, pravednosti ocjenjivanja te u razumijevanju problema učenika. S obzirom na škole, učenici percipiraju razlike u održavanju discipline, pravednosti učitelja u ocjenjivanju i samoocjenjivanju, procjenjivanju učitelja, razumijevanju problema, uvažavanju potreba i interesa učenika te u komentiranju dobrih osobina učenika pred drugim učenicima.

Provedenim istraživanjem utvrdili smo da se percepcija učitelja od strane učenika petih i osmih razreda razlikuje, kao i percepcija učitelja u odnosu na škole.

Ipak, ne smijemo zanemariti činjenicu da u svakom ispitivanju u kojem se traži mišljenje ili procjena nečijih osobina, u ovom slučaju procjena učitelja od strane učenika, dobivene rezultate treba promatrati s određenom zadrškom jer učenici mogu biti podložni davanju subjektivnih (socijalno poželjnih) odgovora.

Literatura

Greene, B. (1996.), *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola.* Zagreb: Alinea.

Hentig, von H. (2007.), *Kakav odgoj želimo*? Zagreb: Educa.

Jurić, V. (2007.), Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (Ur.), *Kurikulum. Teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 217-261.

Kiper, H., Mischke, W. (2008.), *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.

Meyer, H. (2002.), *Didaktika razredne kvake. Rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole.* Zagreb: Educa.

Murphy, P. K. i Alexander, P. A. (2002.), The Learner- Centered Principles. U: Hawley, W. D. (Ur.), *The Keys to Effective Schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, INC., str. 54-70.

Nastavni plan i program (2006.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

OECD (2001.), *Education Policy Analysis*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

Perrenoud, P. (2002.), *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*. Roma: Anicia.

Pivac, J. (2009.), *Izazovi školi*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.

Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. (2005.) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Previšić, V. (1999.a), Učitelj-interkulturalni medijator. U: Rosić, V. (Ur.), *Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 78- 84.

Previšić, V. (1999.b), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica, *Napredak* 140 (1), Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 7-16.

Prosser, J. (ed.) (1999.), *School Culture*. London: P.C.P.

Rojko, P. (1996.), *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Rojko, P. (2005.), HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi ili što je glazbena nastava dobila Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardnom? *Tonovi* 45/46, str. 5-16.

Rojko, P. (2009.), Značenje glazbenoga obrazovanja na pozadini različitih nacionalnih povijesti. *Tonovi* 53, str. 57-64.

Stoll, L. Fink, D. (2000.), *Mijenjamo naše škole*. Zagreb: Educa

Strugar, V. (1993.), *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Strugar, V. (1999.), Učitelj-temeljni nositelj sustava odgoja i obrazovanja. U: Mijatović, A. (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 399-421.

Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu (2005.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

A TEACHER OF MUSIC IN CONTEMPORARY SCHOOL:
a holder of change and freedom of teaching

Summary

School is a specific institution of organized education and schooling. Its basic task is to encourage the complete development of children and to prepare them for life. In order to achieve this – school changes, and with it the teaching process. An evident and flexible teaching process opens new spaces and offers different possibilities for discovering, demonstration and recognition of pupils' disposals and talents. The teacher helps in the process. He adapts the teaching to the students' needs and to the school conditions. His universality and level of information, intelligence, creativity and criticality, fairness and professionalism, leads pupils toward knowledge of high-quality, knowledge which is necessary for living and operating in the 21st century. In the open concept of teaching the teacher becomes free: free in the choice of activities and fields, teaching contents, song selection he will cover with his students, listening examples.

The aim of the research was to examine the way a teacher of music is experienced by pupils. Carrying the research through we determined that the teacher's perception of the fifth and eighth graders partly differ, as well as the teacher's perception in relation to students from different schools.

Keywords: school, teacher, music class, open concept of teaching

UDK 78 : 37
Pregledni rad
Review Article

Mjesto i značaj muzičkog obrazovanja u inkluzivnom odgojno-obrazovnom procesu

Mr. sc. Merima Čaušević
Univerzitet u Sarajevu
Pedagoški fakultet – Odsjek za razrednu nastavu
Odsjek za predškolski odgoj, Sarajevo

Sažetak

U ovom radu dato je koncizno viđenje današnjeg odgojno-obrazovnog sistema s ciljem da se značajnije mjesto da inkluzivnom procesu kojim bi se sva djeca/osobe bez obzira na njihove razvojne sposobnosti ili druge poteškoće našla u istom odgojno-obrazovnom ozračju. Naročito značajno mjesto u tom procesu mogla bi imati muzika sa svim svojstvima koja su ljudskom rodu izuzetno važna i poznata od samog početka postojanja ljudske zajednice. Snaga kojom muzika djeluje na sve sfere ljudskog bivstvovanja dovoljan je pokazatelj za takva očekivanja.

Ključne riječi: odgoj, obrazovanje, škola, učitelj, inkluzija, djeca/osobe sa posebnim potrebama, muzika u procesu inkluzije.

Prelid

„Glazba može mnogo, glazba može gotovo sve – graditi i poništavati, uzdizati nas do neslućenih visina i survati nas u ponore, uspostavljati mostove između svjetova, idealnog i realnog, može da bude bliska i nekako poznata, ali i divlje bizarna, da rađa strah i duboko smirenje, da se igra i da očarava, da zabavlja i da odgaja, da zavodi i razočarava – glazba može sve osim jednoga: da izrazi ili prikaže nešto konkretno./.../“.(Focht, 1976, str.69) Paradoksalno je ovo navođenje Fochtovog mišljenja i shvatanja muzike kao metafizičkog, koje negira mogućnost svakodnevnog i masovnog shvatanja muzike, njene upotrebe u određene profane svrhe, ali istovremeno i potkrepljuje upravo njenu moć da se izrazi i u prilikama da pomogne jednu novu ideju ili dovoljno staru ali neprepoznatu u ovom obliku kao što je primjena muzike u ostvarenju inkluzije.

Opća pedagoška razmišljanja

Nastojanja da se pronikne u srž pedagoškog, nastavnog ili odgojno-obrazovnog procesa uvijek nas inspiriše da na jednom mjestu započnemo više tema. Ipak, koliko god se doticali raznih pitanja pedagoške prakse vrlo često se moramo opredijeliti za užu problematiku kako bismo lakše i kvalitetnije došli do određenih prijedloga za rješenja nekih pitanja ili barem do djelimičnih odgovora na pojedina pitanja**.** Upravo iz tih razloga, cilj ovog razmišljanja, u ovom trenutku i na ovom mjestu ni najmanje nije dokazati razne nazovi nerazboritosti prisutne u školskom sistemu generalno, već samo ukazati na mogućnosti koje su u nedovoljnoj mjeri shvaćene pa i prihvaćene, a koje bi značajno mogle doprinijeti ako ne poboljšati kvalitet samog odgojno-obrazovnog procesa u kojem bi muzika kao neverbalna i moćna silnica utjecala na taj kvalitet.

Da bismo razmatrali muzičko obrazovanje u kontekstu ukupnog odgojno-obrazovnog procesa potrebno je ukratko se osvrnuti na značenje odrednica *odgoj* i *obrazovanje*. Ključni pojmovi koji se uslovno definišu u ovom radu su dakako podložni promjenama, nisu statični, već su kao i mnogi drugi pojmovi uvjetovani npr. historijski i kulturološki. Iz različitih izvora koji se bave pitanjima odgoja i obrazovanja, poznato je da je odgoj ili vaspitanje postojao od samog nastanka ljudskog roda. „Od samog početka postojanja ljudi i njihovih odnosa (proizvodnih, gentilnih, društvenih, komunikacijskih) postojao je i odgoj kao nužna i stalna funkcija „proizvodnje“ njihova života, pa prema tome i njihove historije. Odgoj je u svom prvobitnom, dakle historijskom obliku, bio integralna funkcija postojećeg načina života i bio je njime ograničen.“ (Pedagoška enciklopedija 2, 1989, str.137) Dovoljno je za ovu priliku dodati još i to da je nakon prvobitne, prirodne podjele rada ubrzo nastala i klasna podjela rada čime je bio uvjetovan i sam odgoj pa se vrlo često govori i o klasnom odgoju. Uopće uzevši, odgoj je postao historijski promjenljiva kategorija čija je organizacija, sadržaj i funkcija zavisila isključivo od društvenih struktura i pojava. Definisati odgoj jednoznačno vrlo je teško, ali bi se moglo reći da odgoj podrazumijeva proces osposobljavanja ljudi za svjesne, smislene i stvaralačke aktivnosti kao i razvoj individualnih i društvenih osobenosti.

Sastavnica odgoja svakako je obrazovanje (još i edukacija, termin koji ima porijeklo iz engleskog jezika i sve češće se upotrebljava kao sinonim za obrazovanje na raznim jezicima širom svijeta) koju je nemoguće izdvojiti kao samostalnu kategoriju u odnosu na odgoj. Ipak bi se o obrazovanju moglo reći da je to skup postupaka koji se koriste u procesu stjecanja znanja, umijeća/vještina i navika, odnosno „pedagoški proces u funkciji obogaćivanja ljudske spoznaje“. (Pedagoška enciklopedija 2, 1989, str.126) Dati definiciju muzike još je teže. Do danas nije sveobuhvatno definisan fenomen muzike iako je veliki broj mislilaca, naučnika, umjetnika

pokušavao, ali su njihova razmišljanja samo djelimično pronikla u srž njenog bića. Muzička edukacija, odgoj i obrazovanje muzikom/kroz muziku sastavni je dio estetskog odgoja i obrazovanja koje čini jednu komponentu u razvoju svestrane ličnosti. Upravo estetski odgoj i obrazovanje prožima, podstiče i stimuliše razvoj intelektualne, moralne, fizičke, radne komponente ukupnog odgoja i obrazovanja. U pitanju je kontinuirana kompatibilnost, prožimanje muzike kao umjetnosti i nauke, naspram obrazovanja, edukacije, odgoja i učenja.

O školi

Moglo bi se reći da je skoro cijelo XX. stoljeće, a naročito druga polovina ili njegove posljednje dekade, intenzivno posvećeno traženju više kvalitetnijih načina, oblika, modela za što kreativniji, više stvaralački pedagoški, odnosno odgojno-obrazovni proces. Sve tendencije usmjerene su na poboljšanje uvjeta rada, učenja, odgoja ili vaspitanja djece i mladih, a rezultat su sinteze mnogih od ranije poznatih filozofskih, psiholoških, pedagoških, estetičkih i drugih ideja, pravaca i nastojanja da se dijete, ličnost u razvoju što kvalitetnije oblikuje i osposobi za doprinos društvu.

Iako se govori o značaju afektivnih i konativnih parametara razvoja mlade ličnosti po svemu se čini da se određena, manje ili više značajna, prednost daje razvoju njihovih kognitivnih aspekata. Odatle dalje proizlaze nova istraživanja u smjeru davanja značajnijeg mjesta emocionalnom, psihološkom, odgojnom i sličnim parametrima razvoja ljudske jedinke.

Analiza literature ukazuje na to da osavremenjivanje nastave mora ići u pravcu promjena u organizaciji nastave, između ostalog kroz individualizaciju nastave, uvođenjem različitih oblika nastave (mikronastava, timska i problemska nastava, škola bez razreda) i sl. (Mandić, 1984, str.72). Reorganizacija nastave pod navedenim principima omogućila bi dinamičnije oblike i raznovrsnija sredstva i metode rada u nastavi koja bi u tom slučaju sve više išla u pravcu rješavanja problema i učenja kroz otkrivanje i istraživanje istih na osnovu različitih izvora saznanja podstičući maksimalno samostalnost u radu, kreativnost u učenju i što je vrlo važno kvalitetniji i slobodniji, afirmativniji odnos između učenika i učitelja. Sve je to u današnjem modernom svijetu mnogo lakše podržati kvalitetnom primjenom nove tehnike i tehnologije koja svakako može između ostalog omogućiti i funkcionalniji nastavni proces koji podrazumijeva progresivnije kurikulume, odnosno nastavne planove i naročito programe. Sav progres o kome se govorilo i govori ne bi imao svoju svrsishodnost da takve ili slične promjene ne prate paralelno i adekvatan progres i promjene u edukaciji samih učitelja, onih koji direktno učestvuju u realizaciji nastavnog procesa jer bi u slučaju nesrazmjernosti na tom polju bila uzaludna sva

nastojanja da se kompletan odgojno-obrazovni proces unaprijedi. Dakle, neophodna karika u tom lancu jeste kvalitetno obrazovan učitelj koji će težiti kreativnoj nastavi prevazilazeći tako trenutno dominantnu reproduktivnu nastavu.

Značaj učitelja u školi

Govoriti o odgoju i obrazovanju nemoguće je bez rekonstrukcije ili barem dodira pitanja škole. A u školi je značajno, presudno prisustvo učitelja ili nastavnika. U daljem toku rada koristit će se termin *učitelj* za realizatore nastavnog procesa bez obzira na uzrast kojim se bave ili stupanj obrazovanja istih. Poznati stručnjak iz oblasti pedagoških nauka, Marko Stevanović, govori u svojoj knjizi *Nastavnik-odgajatelj-umjetnik* (2006) o odgajateljima, učiteljima, nastavnicima kao umjetnicima koji imaju isti cilj – odgajati i obrazovati djecu i mlade različitog uzrasta. Od posebne važnosti je upravo ličnost onoga ko daje, prenosi ili upućuje na znanje.

Potreba za kvalitetnim i predanim učiteljem, i pritom mislimo na obrazovanog i karakternog čovjeka, na onog koji je svoju profesiju odabrao jer je svjestan njenih izazova, potreba i obaveza, koja ne pruža mnogo materijalnog, ponekad čak ni dosta, ali često daje izuzetno lijepo zadovoljstvo rastom, razvojem i uspjehom mlade ličnosti, danas je sve veća. Naročito u poplavi raznih tehničkih pomagala koja mogu dati privid (i pored neospornih mogućnosti) većeg kvaliteta kako nastave tako i življenja njihovom primjenom, posebno dolazi do izražaja najhumanije svojstvo učitelja: odnos njegovog bića naspram drugog/drugih bića.

U današnjem, često nazivanom savremenom svijetu (dilema je da li je savremen zbog vremena kao mjerne jedinice jer smo po tome već skoro na kraju prve dekade 21. stoljeća ili možda zbog raznih tehničko-tehnoloških dotignuća), sve više se zaboravlja čovjek, njegovo biće, njegova ličnost. A kako odgojiti biće, kako ga obrazovati u okruženju koje vrlo često nije poticajno, niti plodno tlo u kojem će isto mlado biće naći dovoljno pozitivne energije za izrastanje u potpuno zdravu ličnost? Škola bi trebala biti jedna od kockica u mozaiku koja pomaže, a ne odmaže u življenju. Još važnija kockica jeste sam učitelj, uvijek mlad duhom, bogat ljubavlju i poštovanjem prema mladom biću, i znanjem koje nesebično želi dati kako bi ga mlađi razotkrili i iskoristili na pravi način. Učitelj je neko poseban, neponovljiv, čiji duh često mora biti iznad (kontradiktorno, ali sve češće krutih) pravila, a njegova pozitivna energija svakako motivacija na rad, na druženje, na kvalitetno življenje.

Uloga učitelja je od samog postanka toga poziva, svjesno ne rekavši profesije, izuzetno odgovorna jer je od prapočetaka onaj ko podučava mlado biće kulturi življenja u njegovom kulturološkom okruženju imao težak zadatak da isto mlado biće shvati sebe i svijet oko sebe.

Poziv učitelja je bio i do današnjih dana svakako ostao jedan od najodgovornijih i najhumanijih ali pritom najčešće neadekvatno nagrađen (i ne samo u materijalnom smislu) od strane društva, zajednice, ponekad i od samih učenika**.** Vittorino Andreoli, italijanski psihijatar i autoritet na području obrazovne psihologije, govori o značenju škole u poučavanju životu, te potrebi „/.../ da se nastava unutar raznih predmeta prilagođava smjeru poučavanja: bit je da svaki predmet ima istu svrhu i da u zbiru svi trebaju pomoći u življenju pokrivajući raspon različitih potreba učenika i njegovih godina razvoja u društvenoj sredini čiji su upravo taj učenik i taj razred sastavni dio.“ Prema istom autoru „Znanje je /.../ imperativ koji se postavlja pred sve učitelje svih predmeta. U tom se kontekstu stvara odnos učitelj – učenik i ozračje u razredu.“ (2006, str.19-20)

Kakav učitelj danas može i treba da bude? Pobrojat ćemo neke osobine koje se bitno ne razlikuju od osobina nekadašnjeg učitelja, ali svakako danas mogu i trebaju imati i jedno dodatno značenje, vrijednost u skladu sa današnjicom koja je sigurno bremenitija problemima u odnosu na čak i nedavnu prošlost. Tome u prilog idu i riječi bosanskohercegovačkog pedagoga Mandića: „Obrazovanje je utoliko vrednije ukoliko je više relevantno čovjeku i vremenu u kome on živi i vremenu koje dolazi.“ (Mandić, 1984, str.65)

Krenimo redom: iako je danas sve više upitan, *autoritet* je svojstvo koje sigurno svako želi, ali je pitanje kako ga izgraditi i zaslužiti. Prema Andreoliju (2006, str. 58-59) to je ljudska osobina satkana od mnogih elemenata, koja učitelju „daje vjerodostojnost“. U očima učenika, to je čovjek koji daje istinu i drugačije, kvalitetnije poglede na svijet oko sebe, snažna ličnost koja se bez ustezanja hvata u koštac sa stvarnim problemima (životnim i profesionalnim). Snaga ličnosti utemeljena na poštenju, pravednosti i iskrenosti prema mladom biću i znanju koje se na tu ličnost prenosi osigurat će autoritet kakav je poželjan svugdje i uvijek u životu. Bez dileme: autoritet da, autoritarizam ne.

Sljedeća važna osobina mogla bi biti tzv. *sudjelovanje u školi* što podrazumijeva značajno ako ne i potpuno predavanje sebe školi i djeci u razredu, zanimljive i aktuelne pripreme za ulazak u razred, kreativan i logičan pristup gradivu odnosno rješavanju različitih problema iz čega slijedi i još jedna osobina kvalitetnog učitelja – *zadovoljstvo* svojim odabirom poziva koje će se ogledati iz većine postupaka, metoda koje koristi u radu i odnosu sa učenicima, fluid entuzijazma koji će naći direktan put do svih koji ga trebaju.

Dakako da bi se moglo iznjedriti još značajnih osobina, ali zar i ovo nije već dovoljno za kvalitetniju, kreativniju, zdraviju školu i njene najvažnije stanovnike – učitelje i učenike? Izgleda kao da je najveća zamka za današnje učitelje sve manje očekivanje od učitelja, čovjeka kome nije

prvenstvena zadaća iznijeti programom predviđeno gradivo, već mu je prva zadaća odgojiti zdravu ličnost koja će samo tako moći usvojiti određena znanja.

Moglo bi se zaključiti da je danas glavni problem škole njena nesvrsishodnost, njena nemogućnost da djecu, mlade, dakle učenike koji su u toj školi, pripremi i na što bolji način osposobi za život, za realnost. Nekako se to pitanje stalno provlači između redova, ali nikako da se dokuči način da se to pitanje i riješi na što prihvatljiviji način za sve.

Inkluzija – značenje pojma i implementacija

Vrlo je moguće da je jedan od načina prevazilaženja ambisa između utopije i realnosti, dakle između želja za boljom, kreativnijom i svrsishodnijom školom, i stvarne još značajno konzervativne škole, upravo inkluzivni model obrazovanja. Osnovno značenje riječi podudarno je prenesenom: *lat.* (inclusio) uključivanje, sadržavanje, obuhvaćanje, podrazumijevanje; inkluzivno (*isp*. inclusive) uključivši, uključivo; obuhvaćajući, sadržavajući, podrazumijevajući (Klaić, 1987, str. 591). Inkluziji su prethodile obrazovne politike tipa segregacije, integracije, škole za sve i obrazovanje za sve (danas još korišten termin kao najbliži inkluziji). Iako se inkluzija vrlo često veže isključivo za djecu/osobe sa posebnim potrebama u smislu deficita na intelektualnom polju pritom zanemarujući druga razvojna područja, ona u stvari predstavlja skup postupaka, strategija, metoda, ideja, procesa, može se reći da je inkluzija pokret, koji je „danas već afirmirana praksa“ (Pašalić-Kreso, 2003, str. 6).

Prema mnogim definicijama, mišljenjima stručnjaka i sl. inkluzija je danas filozofija u pravom smislu riječi. Rekla bih i *kultura življenja*: način razmišljanja, ponašanja, prihvaćanje svih od strane svih – priznavanje, prihvaćanje i poštovanje razlika.

U sociološkom smislu inkluzija podrazumijeva uključivanje djece/osoba sa posebnim potrebama u sve sfere života u skladu sa individualnim mogućnostima. Međutim, socijalna inkluzija podrazumijeva i posebnosti u kulturološkom, jezičkom, etničkom i drugim domenima što opet govori u prilog jednoj široj definisanosti pojma inkluzije o čemu se govorilo na početku razmišljanja o značenju samoga pojma.

Jedna od relevantnih i zanimljivijih definicija inkluzije jeste sljedeće: “Inkluzija je pristup u kojem se naglašava da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna. Ona zahtjeva razvoj osjetljivosti i stvaranje uvjeta za artikulaciju i zadovoljavanje različitih individualnih potreba, a ne samo potreba osoba sa oštećenjem. No, bez obzira na individualne različitosti svi želimo biti voljeni, osjećati pripadnost, želimo raditi i biti poštovani. Zadovoljstvo vlastitim životom i prihvaćenost od ljudi kojima smo okruženi neosporno čine ključne elemente

kvalitete života. Model inkluzije pruža svakoj zajednici priliku da reagira na način kojim će poticati razvoj cijele zajednice, time što će svaki njezin član imati važnu ulogu i biti poštovan."(http//www.rivrtići.hr, 23.03.2009.) Takav stav ima tim stručnjaka s edukacijsko rehabilitacijskog fakulteta iz Zagreba, ali zasigurno još mnogi imaju slična razmišljanja.

Ukoliko prihvatimo da je prva asocijacija na pojam *inkluzija* uključivanje djece/osoba sa posebnim potrebama ili poteškoćama u razvoju u redovan odgojno–obrazovni sistem onda se i to stajalište mora upotpuniti mišljenjem da je inkluzija nešto širi pojam koji nije vezan samo za odgojno-obrazovni sistem, već podrazumijeva uključivanje djeteta/osobe u društveni život zajednice na svim nivoima. Potpuna, uspješna inkluzija podrazumijeva postupnost u procesu: prihvaćenost i posvećenost djetetu sa posebnim potrebama u porodici od samog rođenja, adekvatna skrb za cijelu porodicu unutar zajednice/društva, a potom odgoj i obrazovanje djeteta sa posebnim potrebama u funkciji kvalitetnog odrastanja i osamostaljivanja kao osobe koja na svoj način može doprinijeti razvoju društva.

Stalno pominjanje *djece/osoba sa posebnim potrebama* predstavlja nužnost da se ukratko kaže ko je sve sa posebnim potrebama. Terminološka odrednica „posebne potrebe" najčešće se odnosi na osobe sa poteškoćama ili problemima na intelektualnom polju (razni stupnjevi mentalne retardacije, kao i psihološki poremećaji poput autizma). Uz to se govori i o djeci/osobama sa invaliditetom, sa problemima oštećenja sluha, vida. Rjeđe se pod tim pojmom spominju djeca/osobe sa problemima u ponašanju koje imaju normalnu inteligenciju, odnosno djeca/osobe sa socio-emocionalnim problemima. Inkluzija sintetizira sve pobrojane problema koji imaju svakako i svoje varijante.

U svijetu su posljednjih dvadesetak godina održane mnoge konferencije, savjetovanja i drugi različiti skupovi koji su se bavili problematikom obrazovanja sve djece bez obzira na njihove, najjednostavnije rečeno, različite razvojne sposobnosti i okolnosti u kojima žive, tražeći način da se svima omogući jednako pravo na obrazovanje. Iz toga su proistekli i validni dokumenti koji su obavezujući za većinu zemalja svijeta, a regulisani su između ostalog i kroz razne dokumente Ujedinjenih naroda. Tako npr. *Konvencija UN o pravima djeteta* u nekoliko članova striktno prezentira prava sve djece, uključujući i djecu sa posebnim potrebama, naglašavajući potrebe, uslove, okolnosti i sl. pod kojima djeca imaju pravo na inkluzivno obrazovanje: čl. 2 govori o nediskriminaciji, čl. 23 o pravima djece sa razvojnim teškoćama, a čl. 28 i 29 o kvalitetnom obrazovanju za sve.

Vrlo su česte prepreke u implementaciji inkluzivnog modela nastave koji još uvijek i nije zaživio u većini društava ili se zasniva na nivou eksperimenta i slično. Neke od prepreka su:

negativni stavovi prema uključivanju djece/osoba sa posebnim potrebama kako u redovan odgojno-obrazovni sistem tako i u šire društvene tokove, veličina/brojnost odjeljenja, fizički pristup školi/ustanovi, ekonomski faktori, spolna diskriminacija i dr. Akciona istraživanja po pitanju stavova o inkluziji na lokalnim nivoima (kako u Bosni i Hercegovini, tako i šire) govore u prilog negativnim stavovima kao najvećoj prepreci u provođenju inkluzije. Takvi stavovi mogu se naći na svim nivoima: među roditeljima, učiteljima, u lokalnoj zajednici, u okviru raznih državnih službi, pa čak i među samom djecom – sa posebnim potrebama i bez posebnih potreba). Razlozi za to su širokog spektra: strah, sramota, tabu, neinformisanost, različita vrednovanja ljudskog života, iskrivljena slika o samom sebi i/ili drugima, šovinizam, rasizam i sl. Kao jedan zaključak može se uzeti mišljenje Susie Miles (2007) koja kaže: „U svim društvima postoji potreba za podizanjem svijesti po pitanju činjenice da djeca s razvojnim teškoćama imaju ista prava i potrebe kao ostala djeca. Prevazilaženje negativnih stavova predstavlja izuzetan izazov, ali to je ključ za obezbjeđivanje inkluzivnog obrazovanja."

Mjesto muzike u inkluzivnom modelu obrazovanja

Kakva i kolika je uloga muzike, odnosno muzičkog odgoja i obrazovanja u inkluzivnom modelu obrazovanja? Prvo što manje upućeni pomisle u konstelaciji muzika i djeca/osobe sa posebnim potrebama jeste muzikoterapija. Iz već naprijed rečenog jasno je da je inkluzija (ili bi trebalo da jeste) pojam – ideja - pokret koji obuhvaća više područja realnog života, kao i nauke. Provođenje inkluzije u odgojno-obrazovnim ustanovama podrazumijeva uz redovne učitelje prisustvo stručnih timova u čijem sastavu su obavezni stručnjaci koji poznaju određenu vrstu potrebe sa kojom je dijete/osoba uključena u inkluzivni proces. To su: specijalni pedagog, psiholog, logoped, socijalni radnik, a zavisno od potreba može se naći i oligofrenolog, surdoaudiolog, tiflolog i sl. Zavisno od toga koji se sve segmenti žele i mogu obuhvatiti inkluzijom i muzikoterapija, odnosno muzikoterapeut može imati mjesto u tom procesu.

Ipak na prvom mjestu treba istaknuti i imati na umu značaj muzike uopće za razvoj ličnosti svakoga djeteta, njen značaj u svakodnevnom životu svake jedinke i u skladu s tim dati joj pravu poziciju sa koje bi što kvalitetnije pospješila i utjecala na inkluzivni proces.

Prema istraživanjima, razmišljanjima, analizama i zaključcima stručnjaka različitih profila (antropologa, arheologa, historiografa i historičara umjetnosti, etnologa i etnografa, muzikologa i etnomuzikologa, filozofa i estetičara umjetnosti/muzike, sociologa, psihologa i td.) muzika je prisutna u ljudskom biću od njegovog samog postanka. Poznata su promišljnja antičkih filozofa o značaju umjetnosti, a naročito muzike za odgoj djece. Ne razmatrajući detaljnije Platonove

stavove o pitanju umjetnosti, napomenut ćemo samo da muzika ima određenu funkciju u odgajanju jer ritam i harmonija djeluju izuzetno snažno na dušu koja je za Platona jednostavno rečeno najvažnija, te se uz tjelovježbu u najranijem djetinjstvu treba i muzički obrazovati (Grlić, 1974, str. 39 – 47). I drugi filozofi, umjetnici, psiholozi, pedagozi kroz historiju su manje-više uviđali značaj muzike upravo u odgoju kvalitetne, društvu korisne ličnosti.

Promišljanja o funkciji muzike u odgoju i obrazovanju, njenom značaju u razvoju određenih intelektualnih sposobnosti, moralne, društvene ličnosti aktualna su tokom razvoja ljudske zajednice sve do današnjih dana kada egzaktna naučna istraživanja pokazuju značajne utjecaje muzike na različite sfere ljudske individue. Kao zanimljiv primjer pomenimo istraživanje koje je 1988. godine provela organizacija International Association for the Evaluation of Educational Achievement o pitanju školskog uspjeha u oblasti prirodnih nauka. Od sedamnaest zemalja učesnica iz cijelog svijeta, uključujući i SAD koje je ovo najviše i zanimalo, prva tri mjesta zauzele su Mađarska, Japan i Nizozemska. Tek na četrnaestom mjestu našle su se SAD. A onda su istraživani razlozi i došlo se do otkrića da prve tri zemlje u njihovom odgojno-obrazovnom procesu imaju najveći broj časova umjetnosti i posebno muzike (Habermeyer,1999, str. 127-130). Komentar je suvišan.

Primjena metodički osmišljenih muzičkih aktivnosti u okviru organizovanog odgojno-obrazovnog procesa (pjevanje, sviranje na raznim ritmičkim i melodijskim muzičkim instrumentima, slušanje muzike, muzičke igre i dr.) od najranijeg perioda rasta (ovdje ne razmatramo značaj muzike u prenatalnom periodu koji je dokazano vrlo važan za postnatalni razvoj) i razvoja djeteta (počev od jaslica, vrtića preko osnovne i srednje škole) u okviru muzike kao sastavnog dijela tog procesa, značajno će doprinijeti ukupnom razvoju dječijih sposobnosti zapažanja, zaključivanja, odnosno spoznaje svijeta oko sebe. To je vrlo jednostavan, kvalitetan put učenja koji istovremeno pruža zadovoljstvo bez opterećenja očekivanim rezultatima učenja. Za djecu/osobe sa posebnim potrebama to znači da će imati priliku uključiti se bez ili sa puno manje opterećenja u razredne aktivnosti, da će se otkriti drugima u novom svjetlu, prevazići će eventualne jezičke barijere i pritom svakako podići lično samopouzdanje. U inkluzivnom razredu nema segregacije; svi moraju dobiti priliku da pokažu šta najbolje mogu, ali ne ističući najsposobnije na uštrb onih koji nisu za isticanje.

Muzika kao poseban oblik komunikacije, često determinirana kao neverbalna, značajno doprinosi socio-emocionalnom razvoju ličnosti što je od posebnog značaja za djecu/osobe sa posebnim potrebama: pjesma u kojoj su česta ponavljanja teksta i melodije šansa je za dijete sa mentalnim deficitom da sa svojim smanjenim sposobnostima kvalitetno učestvuje u izvođenju

iste, slabovidno dijete će uživati i pokazati da i ono može izvesti dječiju pjesmicu pjevajući ili svirajući, brojalica će svakako pomoći djetetu sa manje razvijenim motoričkim sposobnostima da se uključi i u fizički dio izvođenja iste (pljeskanje dlanovima, pucketanje prstima i sl.). Likovni izraz doživljaja jedne kompozicije za slušanje omogućit će i djetetu sa govornim teškoćama ili npr. nepoznavanjem domicilnog jezika da ravnopravno i pod istim uvjetima pruži najbolje rezultate. I ponovo se vraćamo na značaj učitelja: osoba koja mora prepoznati potrebe svih u razredu ili grupi i ispoštovati ih primjenom adekvatnih metoda, postupaka i raznih drugih tehnika. Muzika u ovakvim prilikama omogućava svoj djeci da dožive, osjete, spoznaju svu ljepotu bliskog i fantastičnog, istovremeno prevazilazeći i zaboravljajući na potencijalne barijere.

Završna razmišljanja

Moć muzike, njen utjecaj na ljudsko biće, različiti senzibiliteti koje proizvodi kod ljudi poznati su od samoga postanka ljudskog roda. Sa razvojem ljudske zajednice rastao je i značaj odgoja i obrazovanja čiji je neizostavni dio bila umjetnost, a posebno muzika. Naučna otkrića kroz historiju išla su u prilog primjeni muzike u odgojno-obrazovne svrhe u različitim formama i sa društveno poželjnim sadržajima. Do danas nije u potpunosti proniknuto u biće muzike kojoj se pripisuju mnogobrojna moćna svojstva pa se, osim u odgojno-obrazovne svrhe, koristi kao sredstvo u religiji, ideologiji, politici, ekonomiji i dr.

Savremene pedagoške tendencije, težnja ka stvaranju kreativnih odgojno-obrazovnih ozračja u kojima bi sva djeca pronašla zanimljiv način usvajanja znanja, a prije svega bi usvojili individualni stvaralački put za kvalitetno življenje zasnovanom na znanju, usmjereno je u pravcu traženja kreativne škole za svu djecu. Kreativan učitelj svakako bi doprinio potpunom rješenju. U takvim uvjetima značajno mjesto zauzela bi i inkluzija sa širokim spektrom pitanja i odgovora o odgoju i obrazovanju, naročito djece/osoba sa posebnim potrebama. Pitanje posebnih potreba ostaje i dalje otvoreno jer se vrlo često kaže kako je u stvari svaki čovjek sa nekom posebnom potrebom.

Muzika je jedno od značajnih sredstava koje nam pomaže da spoznamo svijet oko sebe kao i sebe same. Stoga bi u većoj mjeri trebalo uključivati odabranu, kvalitetnu muziku u odgojno-obrazovne sadržaje.

Kao zaključak moglo bi se ukratko reći da muzika može i treba poslužiti kao sredstvo u odgoju i obrazovanju, a naročito inkluzivnom odgojno-obrazovnom procesu. Time bi se podstakao kreativniji i kvalitetniji razvoj mlade ličnosti, a kod djece/osoba sa posebnim potrebama otvorio bi se jednostavniji put ka optimalnom razvoju.

L I T E R A T U R A

Andreoli, V. (2006), *Pismo učitelju*. Zagreb: Školska knjiga

Focht, I. (1976), *Tajna umjetnosti*. Zagreb: Školska knjiga

Grlić, D. (1974), *Estetika – Povijest filozofskih problema*. Zagreb: Naprijed

Habermeyer, S. (1999), *Good music, brighter children: simple and practical ideas to help transform your child's life through the power of music*. Rocklin, CA: Prima Publishing

Klaić, B. (1987), *Rječnik stranih riječi*, A-Ž. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske

Pašalić Kreso, A. (2003), Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U: Pašalić Kreso, A., Bevanda, M.,

Dmitrović, E., Kuorelahti, M., Muminović, H., Slatina, M.(ur.), *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine, Zbornik radova*. Sarajevo: TEPD i Filozofski fakultet, str. 2-24

Mandić, P. D. (1984), Neke novine i promjene u konceptu, sadržajima, tehnologiji nastave i odnosa između nastavnika i učenika. U: Šarenac, O. (ur.), *Pedagog u savremenoj školi*. Sarajevo: Filozofski fakultet , str. 62-78

Miles, S. (2007), *Schools for All Including disabled children in education*. Podgorica: Save The Children UK, Program za Crnu Goru

Pedagoška enciklopedija 1, 2, (1989), ur. Nikola Potkonjak i Petar Šimleša. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Stevanović, M. (2006), *Nastavnik, odgajatelj, umjetnik*. Varaždinske Toplice: Tonimir

Šarenac, O. (2003), *Teorija i praksa specijalngd školstva u BiH*. Tuzla: Denfas

The Importance and Role of Musical Education in the Inclusive Educational Process

Summary

This work provides a concise review of today's education system in order for the inclusive process to gain a more meaningful role, through which all children/people with special needs, regardless of their developmental capabilities or other challenges, would find themselves in the same educational environment. Music, whose characteristics have been extremely important to mankind since the very beginning of human communities, could be an especially significant part of this process. The power with which music affects all aspects of human life is proof enough that such expectations are valid.

Keywords: upbringing, education, school, teacher, inclusion, children/adults with special needs, music in the process of inclusion.

UDK 371.3 :78] : 1
Pregledni rad
Review Article

Prema univerzalnoj filozofiji glazbenog obrazovanja

Dr. sc. Snježana Dobrota
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Odsjek za učiteljski studij
Mobitel: 098/770-888; dobrota@ffst.hr

Sažetak
Autorica polazi od razmatranja Reimerove (1997.) ideje o mogućnosti stvaranja univerzalne filozofije glazbenog obrazovanja, utemeljene na spoznajama koje potječu iz četiri filozofska stajališta: formalizma, praksijalizma, referencijalizma i kontekstualizma. U radu se prikazuju dvije filozofije glazbenog obrazovanja: estetski utemeljena filozofija glazbenog obrazovanja koja uključuje temeljne postavke formalizma i praksijalna filozofija glazbenog obrazovanja, utemeljene na načelima praksijalizma, referencijalizma i kontekstualizma.
S obzirom na činjenicu da obje filozofije glazbenog obrazovanja mogu ponuditi korisne uvide u prirodu glazbe i glazbenog obrazovanja, savjetuje se pokušaj stvaranja univerzalne filozofije glazbenog obrazovanja koja bi uskladila naizgled nepomirljiva stajališta, istaknula specifičnosti svih glazbenih kultura svijeta, ali i prepoznala ono univerzalno u njima.

Ključne riječi: glazbeno obrazovanje, filozofija glazbenog obrazovanja

Uvod

Iako je glazba važna komponenta života svih generacija, kultura i naroda, nije lako postaviti argument o njezinoj univerzalnosti. Suvremeni trendovi, filozofski i politički promatrano, više su fokusirani prema razlikama među ljudima nego prema njihovim sličnostima pa se tvrdnja o univerzalnosti nerijetko promatra kao prijetnja individualnosti i autentičnosti. Slijedom toga, teško je artikulirati filozofiju glazbenog obrazovanja koja bi bila toliko obuhvatna da uključi mnogostruka i često kontradiktorna, pa čak i konfliktna vjerovanja i prakse različitih kulturnih grupa.

Reimer (1997.) ipak ne odustaje od pokušaja formuliranja takve filozofije smatrajući da bi, osim što bi mogla biti filozofski i obrazovno zanimljiva, predstavljala zdravu protutežu stajalištu da se ljudska bića mogu uglavnom definirati u smislu onoga što ih razdvaja, a ne onoga što ih ujedinjuje.

Svjetski glazbeni pedagozi pripadnici su određenih naroda ili kultura i to je važna odrednica njihovih identiteta. Oni utječu jedni na druge, razmjenjuju ideje, prakse i glazbe, ali nastoje sačuvati specifične osobine svoje kulture. Na taj način univerzalna dimenzija njihove identifikacije kao glazbenih pedagoga koegzistira bez većih poteškoća s njihovom posebnošću. Iz tog razloga Reimer (Ibid.) smatra da je vrijedno fokusirati se prema filozofskim aspektima našeg univerzalnog identiteta. Univerzalna filozofija glazbenog obrazovanja sastojala bi se od vjerovanja i vrijednosti koje su zajedničke, ili barem potencijalno zajedničke većini ako ne i svim svjetskim glazbenim pedagozima.

Postoji čitav niz vrijednosti u vezi s glazbenim obrazovanjem koje imamo u gotovo svim svjetskim zajednicama. Takve vrijednosti reflektiraju univerzalno vjerovanje da je glazba pozitivna snaga u ljudskim životima. Osim zagovaranja univerzalnog i sveobuhvatnog pristupa mladih kvalitetnom glazbenom obrazovanju, upoznavanje učenika s različitim *glazbama svijeta* također se smatra pozitivnom vrijednošću u većini svjetskih kultura.

Spomenute vrijednosti, koje su prihvaćene kroz generacije, kulture i narode, mogu biti polazište za formuliranje univerzalne filozofije glazbenog obrazovanja. Ali, iako su takve vrijednosti važne, nedostaje im postojani filozofski temelj. U tom smislu Reimer (Ibid., 9 – 16.) govori o sljedećim filozofskim stajalištima:

1. *formalizam.* Prema temeljnom formalističkom načelu, forma umjetničkog djela nositelj je njegove umjetničke i estetske vrijednosti. Formalizam na području glazbe u prvi plan stavlja proizvode glazbene kreativnosti – glazbena djela, i to je temelj na kojemu počiva estetski utemeljena filozofija glazbenog obrazovanja.
2. Druga značajna filozofija glazbenog obrazovanja oslanja se na *praksijalizam,* prema kojemu se bit glazbe nalazi u procesu, djelovanju i stvaranju. Međutim, s obzirom na činjenicu da se niti jedan proces u glazbi ne može odvojiti od proizvoda koji determiniraju prirodu i kvalitetu primijenjenih procesa, formalizam i praksijalizam ne predstavljaju međusobno isključiva stajališta. Univerzalna filozofija glazbenog obrazovanja trebala bi inkorporirati principe oba stajališta, želi li biti autentična u odnosu na prirodu glazbe koja postoji u različitim generacijama i kulturama.
3. *Referencijalizam* označava niz filozofskih stajališta o esencijalnoj prirodi i vrijednosti glazbe i glazbenog obrazovanja, koja se ne fokusiraju ni na glazbu kao formu ni na glazbu kao djelovanje, već na glazbene vrijednosti koje proizlaze iz promatranja glazbe kao proizvoda ili kao procesa.

Postoje dvije vrste referencijalizma. Prva se fokusira na sadržaj iskustva koje ljudi stječu tijekom bavljenja glazbenim djelom kao slušatelji, skladatelji ili izvođači. Referencijalistički slušatelj sluša glazbene zvukove (proizvod) i njihovo stvaranje (proces) s pretpostavkom da takvi zvukovi sadrže određene poruke, slične onima koje se prenose u jezičnoj komunikaciji. Glazbeni zvukovi, poput riječi, upućuju na određena značenja, slike, ideje ili emocije. Druga vrsta referencijalizma polazi od stajališta da glazba ostvaruje niz neglazbenih ciljeva, poput postizanja discipline, ojačavanja socijalnih vještina, boljeg uspjeha u različitim predmetima ili razvijanja vještine kritičkog mišljenja. Takva se postignuća ponekad označavaju i kao samorazvoj, užitak, samopoštovanje i optimalno iskustvo[21].

Prema Reimeru (Ibid., 14 – 15.), referencijalizam ima dvije štetne posljedice za glazbeno obrazovanje. Kao prvo, tragajući za vrijednostima glazbenog iskustva izvan samog iskustva, zanemaruje pokušaj traganja za vrijednostima koje su inherentne samoj glazbi. Drugo, takvo stajalište naglašava neglazbene vrijednosti glazbene nastave, čime dovodi u pitanje samu glazbenu nastavu. Naime, u tom je slučaju od bilo kojeg školskog predmeta moguće očekivati da će, pored svojih specifičnih vrijednosti, potaknuti i vrijednosti poput samorazvoja, užitka, samopoštovanja ili optimalnog iskustva. Naravno da glazba može ostvariti i takve, neglazbene ciljeve, ali ne smijemo zanemariti fokusiranje na jedinstvene proizvode i procese koje glazbi osiguravaju temeljni razlog postojanja.

Iako je komunikativna funkcija glazbe važna u glazbi svih kultura i vremena, ni referencijalizam, poput formalizma i praksijalizma, nije sam po sebi dovoljan kao jedini temelj uvjerljive univerzalne filozofije glazbenog obrazovanja.

4. *Kontekstualizam* polazi od ideje da su sve dimenzije glazbe – glazbeni proizvodi, glazbeni procesi i komunikativna funkcija glazbe – nužno kontekstualizirani, što znači da su smješteni u vjerovanjima, tradicijama i vrijednostima određenoga vremena, prostora, kulture i sustava. Kontekstualizam posebno naglašava sociokulturne funkcije glazbe te ističe da je glazba, prije svega, manifestacija ili zvučni prikaz psiholoških, emocionalnih, političkih i društvenih snaga društveno-kulturnog konteksta u kojemu živimo. Kao i u slučaju tri prethodna stajališta, i ovdje je potrebno izbjegavati dogmatična, ekstremna

[21] Mađarski psiholog Mihaly Csikszentmihalyi (1990.) zastupa teoriju da su ljudi najsretniji kada se nalaze u stanju protjecanja, kolanja (eng. *flow*). Riječ je o optimalnom stanju intrinzične motivacije i fokusirane pažnje u kojemu je osoba potpuno zadubljena u aktivnost kojom se bavi.

stajališta te uočiti da je, osim pokušaja prepoznavanja kontekstualnih dimenzija glazbenog djela, važno prepoznati i njegove glazbene dimenzije.

Četiri bi se stajališta, od kojih svako naglašava određenu dimenziju, trebala promatrati kao četiri međusobno povezane dimenzije kompleksnog fenomena koji nazivamo glazbom. Svako od tih stajališta može biti isključivo, tako da veličajući određenu dimenziju zasjenjuje ili čak poriče postojanje drugih, ili može biti inkluzivno, tretirajući dimenziju na koju se fokusira kao iznimno važnu, ali istovremeno povezanu s drugim dimenzijama. Univerzalna filozofija glazbenog obrazovanja trebala bi imati uvid u takva stajališta i uskladiti ih kao komponente univerzalne filozofije glazbenog obrazovanja.

Tijekom posljednjih pedesetak godina glazbenom su filozofijom dominirale dvije filozofije glazbenog obrazovanja: estetski utemeljena filozofija glazbenog obrazovanja, koja počiva na načelima formalizma i praksijalna filozofija glazbenog obrazovanja, utemeljena na načelima praksijalizma, referencijalizma i kontekstualizma.

Estetski utemeljena filozofija glazbenog obrazovanja

Pedesetih godina prošlog stoljeća mnogo svjetskih glazbenih pedagoga počinje uočavati kako glazbenom obrazovanju nedostaje snažniji, vjerodostojniji i respektabilniji teorijski temelj koji bi naglasio važnost glazbenog obrazovanja u obrazovanju generalno i koji bi morao počivati na estetskim principima.

Takva razmišljanja uglavnom potječu od Susanne K. Langer i Leonarda B. Meyera. Langerova definira glazbu i ostale umjetnosti kao „forme koje simboliziraju ljudska osjećanja" (1953., 40.). S toga stajališta estetske kvalitete glazbenih djela predstavljaju jedini izvor glazbene vrijednosti pa ako umjetnosti objektiviziraju subjektivnu realnost, onda bi umjetničko obrazovanje trebalo predstavljati obrazovanje osjećaja.

Meyer (1956.) u svom radu polazi od filozofije umjetnosti Johna Deweya i *gestalt* psihologije baveći se pitanjima glazbenog značenja, komunikacije, vrijednosti i veličine. Iako se estetske perspektive Langerove i Meyera bitno razlikuju, obje su primarno fokusirane na glazbena djela, skladbe, odnosno umjetničke forme, obje se koriste vokabularom povezanim sa zapadnom umjetničkom glazbom i, konačno, obje naglašavaju ideju da sve glazbe izražavaju ljudske osjećaje.

U međuvremenu, obrazovna teorija i praksa sve je više bila pod utjecajem psihologije. Teoretičar obrazovanja Benjamin Bloom i njegovi suradnici, objavljivanjem *Taksonomije*

obrazovnih ciljeva, od kojih su se dva sveska fokusirala na kognitivnu i afektivnu domenu učenja (Bloom, 1956.; Krathwohl *et al.*, 1964.) utemeljili su nastavnu praksu na psihološkim principima. Psiholog Jerome Bruner (1960.) u svojim je radovima unaprijedio ideju konceptualnog učenja, koje je imalo veliki utjecaj na obrazovne prakse u svim akademskim disciplinama, dok se filozof Nelson Goodman (1968.) fokusirao na simboličku prirodu umjetnosti i umjetničkog obrazovanja unutar psihološkog okvira. Povećanje interesa prema psihologiji od strane filozofa obrazovanja povjesničar Michael Mark opisuje kao početak „sinergije između filozofije i psihologije" (1996., 67 – 70.).

Estetski utemeljena filozofija glazbenog obrazovanja počela se sve više utemeljivati na formalan način. Prihvaćanju takve filozofije kao teorijskog temelja glazbenog obrazovanja pridonijeli su Leonhard i House, koji su također utemeljili svoju koncepciju glazbenog obrazovanja na idejama Langerove. Oni ističu kako je jedini temelj glazbenog obrazovanja razvoj ljudske prijemljivosti na estetske kvalitete glazbenih djela, tako da bi „program glazbenog obrazovanja trebao biti primarno orijentiran prema estetskom obrazovanju" (1959., 101.).

Slično razmišlja i Swanwick, koji ističe da su „glazbeni objekti fokus glazbenog iskustva, a time i glazbenog obrazovanja" (1979., 54.). On vjeruje da se slušanje u prvom redu povezuje s glazbenim objektom kao „estetskim entitetom putem estetskog iskustva" (Ibid., 43.) pa bi glazbeno obrazovanje trebalo predstavljati estetsko obrazovanje.

Šezdesetih godina prošlog stoljeća održani su brojni seminari[22] na kojima se nastavila širiti i popularizirati ideja o estetski utemeljenoj filozofiji glazbenog obrazovanja. Iz izvještaja simpozija u Tanglewoodu je očito da, iako se većina sudionika složila da estetska paradigma odgovara promjenljivim društvenim vrijednostima toga vremena, neki su je smatrali neodgovarajućom za prilagođavanje glazbenim kulturama izvan zapadnog glazbenog kruga. U izvještaju je istaknuta potreba za novom estetskom teorijom, utemeljenom na razvojima tehnologije, antropologije i komunikacije (Choate, 1968.).

Godine 1966. utemeljen je *Journal of Aesthetic Education* koji je postao forum za debate o filozofskim pitanjima u glazbenom obrazovanju.

Iako su glazbenim pedagozima toga vremena na raspolaganju stajale još neke filozofske perspektive[23], oni su najspremnije prihvaćali stajališta utemeljena u estetskoj filozofiji. Kako

[22] Najpoznatiji seminari bili su *Yale Seminar* (1963.), *Seminar on Comprehensive Musicianship* (1965.) i *Tanglewood Symposium* (1967.).

[23] Jedna od takvih perspektiva je *društveno redukcionističko stajalište* Theodorea Bramelda (1956.), koje je, unatoč svojoj otvorenosti i fleksibilnosti, bilo uvelike povezano s utilitarnim obrazovnim ciljevima. *Sociološki pristup* Maxa Kaplana (1966.) nikada nije bio prihvaćen, ponajprije zbog svoje povezanosti s neglazbenim ciljevima učenja.

ističe Mark, novi pokret prema estetskoj filozofiji „imao je efekt odvajanja glazbenog obrazovanja od društvenih ciljeva, barem u mislima brojnih glazbenih pedagoga" (Gates, 1988., 120.).

Estetski utemeljena filozofija glazbenog obrazovanja doživjela je svoj procvat tijekom sedamdesetih godina prošlog stoljeća, s Bennettom Reimerom na čelu. On je unaprijedio filozofsko stajalište „apsolutnog ekspresionizma" koje potječe od Meyerove teorije glazbene ekspresije, prema kojoj se značenje određenog glazbenog djela nalazi unutar samog djela, a ekspresivna emocionalna značenja koja evocira glazba „postoje bez obzira na neglazbeni svijet pojmova, djela i ljudskih emocionalnih stanja" (Meyer, Ibid., 3.).

Reimer ubrzo dolazi do najpopularnije definicije estetskog obrazovanja, kao „razvoja osjetljivosti prema estetskim kvalitetama djela" (1972., 29.). On smatra da je glazba zbirka estetskih objekata čija se značenja i vrijednosti nalaze unutar samih objekata ili glazbenih djela pa estetskom iskustvu u glazbenom obrazovanju pripada najvažnija uloga.

Prema praksijalnoj filozofiji glazbenog obrazovanja

Dok su Reimer i njegovi istomišljenici uporno nastavljali promicati estetski utemeljenu filozofiju glazbenog obrazovanja, sve veći broj autora počeo je uočavati njezine nedostatke. Tako Schwardon ističe da estetska paradigma ne može razjasniti „prirodu pluralističkog društva, brojne glazbe i raznolikost prihvaćenih načina razmišljanja u takvom društvu" (1973., 49.). I Berleant smatra da su ideje estetskog objekta, estetske percepcije i estetskog iskustva „anakronične i nezadovoljavajuće za objašnjenje većine primjera glazbe i drugih umjetnosti tijekom prošlog stoljeća" (1986., 104.).

Zajedno sa sve većim prihvaćanjem, uvažavanjem i veličanjem kulturnih razlika u SAD-u krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina, razvija se nova filozofija glazbenog obrazovanja, pod nazivom praksijalna filozofija. Ona polazi od Aristotelovog pojma *praxis*, kao djelovanja ukorijenjenog u praksi, a ne u teoriji. Za razliku od estetske filozofije, Alperson ističe da je posljedica razmatranja različitih umjetničkih formi iz praksijalne perspektive njihovo razumijevanje „u smislu različitih značenja i vrijednosti koje pokazuje aktualna praksa u određenim kulturama" (1991., 233.).

Etnomuzikolozi i kulturni antropolozi, poput Charlesa Seegera (1977.) i Alana Merriama (1964.), zastupali su *funkcionalne perspektive* o glazbi, ali ni njihova stajališta nisu imala većeg utjecaja na glazbeno obrazovanje toga vremena.

Najznačajniji predstavnik praksijalne filozofije je David J. Elliot. U svom radu o *jazz* obrazovanju kao estetskom obrazovanju, Elliot ukazuje na temeljna ograničenja estetske filozofije te ističe kako *jazz* predstavlja „način izvođenja, način bivanja u glazbi. Sudjelovanje, a ne kontemplacija osnovna je značajka jazz estetike" (1986., 45.). On govori i o ograničenosti Reimerove estetske filozofije, jer ona ne može objasniti niz afektivnih odgovora koji se javljaju u iskustvima s glazbom različitom od zapadne umjetničke glazbe.

Elliotove kritike Reimerove filozofije glazbenog obrazovanja[24] mogu se fokusirati oko tri temeljne ideje:

1. *Glazba kao objekt: e*stetski utemeljena filozofija glazbenog obrazovanja počinje i završava s pretpostavkom da glazba predstavlja isključivo estetske objekte, glazbena djela – ukratko, proizvode jedne ili druge vrste. Ta filozofija glazbenog obrazovanja promatra glazbena djela kao autonomne objekte koji postoje neovisno od konkretnih izvedbi. Prema Elliotu, koncentrirajući se na pojam glazbenog djela kao objekta, dolazimo do ograničene i neuvjerljive filozofije glazbenog obrazovanja (1995., 30.). Naime, zbog svoje usmjerenosti prema glazbenim djelima, Reimerova filozofija ne uspijeva ponuditi kritički argumentiran prikaz prirode glazbenog stvaranja generalno, a posebno izvođenja, čime zanemaruje procesnu dimenziju glazbe (Ibid., 30.). Osim toga, isticanje glazbenih djela u toj filozofiji rezultira nastavnim programom koji snažno naglašava slušanje, na štetu stvaranja glazbe.
2. *Estetska percepcija:* pored redukcionističke ideje da je glazba samo zbirka objekata, estetski utemeljena filozofija glazbenog obrazovanja nastavlja ograničavati naša iskustva i razumijevanja inzistirajući da slušatelji uvijek slušaju glazbu estetski, s ekskluzivnom pažnjom prema formalnim nacrtima ili strukturalnim osobinama glazbenih djela. Kako bi iskustvo bilo istinski glazbeno, Reimer ističe da slušatelji moraju percipirati i odgovarati na estetske osobine same glazbe (1989., 120 – 121.). Prema tom stajalištu, glazbena djela su autonomni objekti pa slušanje odnosa između glazbenih obrazaca i građe religijske, moralne, društvene, kulturne, povijesne, političke, praktične ili druge, nestrukturalne prirode, za Reimera predstavlja „neglazbeno" slušanje (Ibid., 120.).

   Nadalje, Reimerova filozofija insistira na tome da se sve glazbe širom svijeta trebaju slušati na isti, ograničeni način (Reimer, Ibid., 145.). Elliot se ne suprotstavlja ideji da je

[24] Reimerovu filozofiju glazbenog obrazovanja Elliot označava kraticom *MEAE – music education as aesthetic education* (Elliot, 1994., 9.).

slušanje glazbe povezano sa shvaćanjem glazbenih obrazaca (melodije, harmonije, ritma i sl.), ali smatra nelogičnom tvrdnju da se slušanje glazbe temelji isključivo na shvaćanju strukturalnih obrazaca, čak i u slučaju čistog instrumentalnog slušanja. Takav stav objašnjava činjenicom da glazbena djela nisu ni estetski objekti ni čisto zvučni obrasci. Glazbena djela su fizički događaji posebne vrste i u većini kultura rezultat su individualne ili kolektivne interpretacije i izvedbe skladateljevog glazbenog nacrta. Slušne osobine glazbenog djela uvijek manifestiraju neku kulturno specifičnu tradiciju glazbene interpretacije i izvedbe. Postavljanje uniformne metode estetske percepcije na glazbena djela svih vremena i mjesta antiteza je onome što je najviše uočljivo u prirodi glazbenih djela kao izvedbi: njihova raznolikost, a ne uniformnost. Drugim riječima, estetski utemeljena filozofija glazbenog obrazovanja pogrešno upućuje glazbene pedagoge prema homogeniziranju raznolikosti glazbenih nastojanja i glazbenih djela u svijetu. Podučavati učenike da glazbu estetski percipiraju znači „usaditi im neuvjerljivu i etnocentrički obojenu ideologiju prošloga doba" (Elliot, 1994., 14.).

3. *Estetsko iskustvo:* Elliot (Ibid.) generalno kritizira ideju estetskog iskustva, a posebno stajalište Langerove da su principi glazbene forme strukturalno identični principima obrazaca ljudskih osjećanja.

Iz svih nabrojenih razloga Elliot smatra da Reimerova filozofija glazbenog obrazovanja ne uspijeva ponuditi razumno objašnjenje prirode i važnosti glazbe i glazbenog obrazovanja te pokušava stvoriti razumniji koncept filozofije glazbe na kojemu će se utemeljiti nova filozofija glazbenog obrazovanja. Referirajući se na brojne teoretičare i filozofe (Sparshott, 1987., Alperson, Ibid.) ističe da je glazba isključivo i prije svega ljudska aktivnost te da bez neke forme hotimične ljudske aktivnosti ne može biti ni glazbenih zvukova ni djela sastavljenih od takvih zvukova. Prema navedenim autorima glazba je posebna vrsta namjerne ljudske aktivnosti i to je temeljno polazište za objašnjenje njezine prirode i značenja.

U slučaju bilo kojega glazbenog proizvoda koji dolazi do našeg uma predstavljeno nam je više od samoga glazbenog djela: predstavljen nam je rezultat određene tradicije glazbenog djelovanja. Glazba nije samo zbirka djela, proizvoda ili objekata, već predstavlja nešto što ljudi čine u kontekstu određenog vremena, mjesta i specifične tradicije glazbenog stvaranja.

Iz toga slijedi nekoliko zaključaka. Prvo, ako je glazba forma namjerne ljudske aktivnosti, onda pojam glazbe nužno uključuje tri temeljne dimenzije: onoga koji radi, proizvode koji nastaju i aktivnosti pomoću kojih se stvaraju takvi proizvodi. Međutim, u svakom primjeru

ljudske aktivnosti, onaj koji radi djeluje u specifičnom kontekstu. Stoga Elliot zaključuje da je glazba barem četverodimenzionalni konstrukt: „Ona sadrži četiri komplementarne dimenzije: onoga koji radi, određenu vrstu djelovanja, proizvod koji nastaje i kontekst u kojemu takav proizvod nastaje" (Elliot, Ibid., 16.).

Elliot objašnjava prirodu glazbe na temelju četverodimenzionalnog pristupa glazbi kao namjernoj ljudskoj aktivnosti. Svaka se aktivnost može promatrati iz četiri različite perspektive, pri čemu je odlučujući termin *povezanost* jer, osim što posjeduje vlastitu prirodu i vrijednost, svaka se dimenzija nužno povezuje s ostalim dimenzijama. Te četiri dimenzije nisu samo povezane, već čine dinamički sustav dijalektičkih odnosa razmjene i reakcije. Glazbenik promatra reakcije publike, evaluira svoje djelovanje i glazbene rezultate u odnosu na kontekst svoga djelovanja. Budući da su odnosi koji se formiraju između te četiri glazbene dimenzije uvjetovani društvenim, političkim i ekonomskim kontekstom, možemo očekivati da će takvi odnosi generirati vjerovanja i kontroverze u vezi s time što se smatra dobrim glazbenim djelom.

Kao namjerna i multidimenzionalna ljudska aktivnost, glazba uključuje dvije međusobno povezane forme djelovanja: stvaranje i slušanje glazbe. Te forme djelovanja nisu samo povezane, već se one međusobno definiraju i ojačavaju. Takvu složenu ljudsku realnost, formiranu pomoću spomenutog odnosa međusobnog povezivanja, Elliot naziva glazbenom praksom: „Pod pojmom *prakse* podrazumijevam zajednička ljudska nastojanja…usmjerena prema nekoj vrsti praktičnog cilja" (Ibid., 17.). U svijetu postoje brojne glazbene prakse, koje imaju zajedničke principe i standarde glazbenih praktičara koji ih stvaraju. Drugim riječima, specifične glazbene prakse rezultiraju specifičnim glazbenim stilovima, a glazbeni stil obuhvaća skupinu glazbenih proizvoda određenih auditornih, konceptualnih i kulturnih osobina. Te se sličnosti mogu objasniti činjenicom da glazbenici i slušatelji određene glazbene prakse posjeduju identičan set glazbenih vjerovanja, razumijevanja, tradicija i preferencija.

Zaključak

Unatoč svojim ograničenjima, estetski utemeljena filozofija glazbenog obrazovanja imala je brojne pozitivne efekte. Prije svega, ona je istaknula distinktivnost zapadne umjetničke glazbe kao umjetničke forme i potvrdila glazbu kao nastavni predmet koji ima akademski sadržaj, čime je uzdignut njezin obrazovni status i respektabilnost. Osim toga, ta je filozofija pripomogla profesionaliziranju glazbenog obrazovanja jer je stvorila konceptualnu bazu na kojoj su se glazbeni pedagozi mogli ujediniti u svojim pokušajima objašnjavanja važnosti glazbe u obrazovanju. Estetski utemeljena filozofija glazbenog obrazovanja fokusira se na bit glazbe, na

iskustvo praćenja i odgovaranja, na osobine strukturiranog zvuka. Temeljne osobine estetskog iskustva uključene su u gotovo svaku glazbenu aktivnost, a intrinzična vrijednost estetskog iskustva konstituira najznačajniju vrijednost glazbe u zapadnom društvu.

S druge strane, uvođenjem praksijalne perspektive u filozofski dijalog o glazbenom obrazovanju, pomiče se fokus prema različitim kulturnim formama glazbenih aktivnosti, čime se osporava stav o glazbenim djelima kao pukim estetskim objektima. Prema takvom stajalištu, filozofski prikazi glazbe i glazbenog obrazovanja trebali bi se usmjeriti prema jedinstvenim kulturnim osobinama i afektivnim odgovorima povezanima s različitim glazbenim tradicijama. Uvažavajući različite kulturne perspektive i spoznaje koje potječu iz različitih akademskih disciplina takvi znanstvenici zahtijevaju od glazbenih pedagoga da rasvijetle svojim učenicima važnu ulogu koju različite forme glazbenih aktivnosti imaju u svakodnevnom životu.

I estetska i praksijalna filozofija glazbenog obrazovanja mogu ponuditi korisne uvide u prirodu glazbe. Dok praksijalna stajališta povećavaju naše razumijevanje brojnih dimenzija relevantnih za glazbene aktivnosti, estetska stajališta proširuju naš uvid u posebnu vrstu iskustva koje se nalazi u temelju svih glazbenih aktivnosti. Odnos između prakse i estetike može se sažeti na sljedeći način: glazbeno-estetsko iskustvo konstituira bit glazbenih praksi, a glazbene prakse su društvene realnosti u kojima takvo iskustvo oživljava.

Možemo zaključiti da nije potrebno birati između estetskog ili praksijalnog stava o glazbenom obrazovanju, već da bi glazbeno obrazovanje trebalo biti inspirirano najboljim idejama koje potječu iz oba stava. Estetski i praksijalni filozofi nastoje stvoriti jedinstvenu, univerzalnu filozofiju glazbenog obrazovanja, iako tome pristupaju na potpuno različite načine. Univerzalna filozofija glazbenog obrazovanja pokušava uskladiti naizgled nepomirljiva stajališta, veličati specifičnosti svake svjetske kulture i glazbe te rasvijetliti ono univerzalno u njima. Prakse glazbenog obrazovanja koje prepoznaju važnost glazbenih proizvoda (referencijalizam), procesa (praksijalizam), poruka (referencijalizam) i konteksta (kontekstualizam) na najbolji mogući način učenicima predstavljaju moć glazbe koja osigurava ispunjenje na najdubljim razinama ljudskog postojanja. Ako je kontroverza indikator vitalnosti, dijalog koji se odvija među predstavnicima različitih filozofskih stajališta svakako je obećavajući za budućnost glazbenog obrazovanja.

Literatura

Alperson, P. A. (1991.), What Should One Expect from a Philosophy of Music Education? *Journal of Aesthetic Education.* 25 (3), 215 – 242.

Berleant, A. (1986.), The Historicity of Aesthetics, *British Journal of Aesthetics.* 26 (2-3), 101 – 111.

Bloom, B. S. (ed.) (1956.), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain.* New York: David McKay.

Brameld, T. B. H. (1956.), *Toward a Reconstructed Philosophy of Education.* New York: Dryden Press.

Bruner, J. S. (1960.), *The Process of Education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Choate, R. A. (ed.) (1968.), *Documentary Report oft he Tanglewood Symposium.* Reston, VA: MENC.

Csikszentmihalyi, M. (1990.), *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* New York: Harper and Row.

Elliot, D. J. (1986.), Jazz Education as Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education.* 20 (1), 41 – 53.

Elliot, D. J. (1994.), Rethinking Music: First Steps to a New Philosophy of Music Education. *International Journal of Music Education.* 24 (1), 9 – 20.

Elliot, D. J. (1995.), *Music Matters: A New Philosophy of Music Education.* New York: Oxford University Press.

Goodman, N. (1968.), *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols.* Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.

Kaplan, M. (1966.), *Foundations and Frontiers in Music Education.* New York: Hot, Rinehart, and Winston.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B. (eds.) (1964.), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain.* New York: David McKay.

Langer, S. (1953.), *Feeling and Form.* New York: Charles Scribner's Sons.

Leonhard, C., House, R. W. (1959.), *Foundations and Principles of Music Education.* New York: McGraw-Hill.

Mark, M. (1988.), Aesthetics and Utility Reconciled: The Importance to Society of Education in Music, in *Music Education in the United States: Contemporary Issues,* ed. J. Terry Gates (Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press, 1988.).

Mark, M. L. (1996.), *Contemporary Music Education. 3rd ed.* New York: Schirmer Books.

Merriam, A. (1964.), *The Anthropology of Music.* Evanston, IL: Northwestern University Press.

Meyer, L. B. (1956.), *Emotion and Meaning in Music.* Chicago: University of Chicago Press.

Reimer, B. (1972.), Putting Aesthetic Education to Work. *Music Educators Journal.* 59 (1), 28 – 33.

Reimer, B. (1997.), Should there be a Univesal Philosophy of music education? *International Journal of Music Education.* 29 (1), 4 – 21.

Reimer. B. (1989.), *A Philosopy of Music Education. 2nd ed.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schwardon, A. A. (1973.), *Aesthetics: Dimensions for Music Education.* Reston, VA: MENC.

Seeger, C. (1977.), *Studies in Musicology, 1935-1975.* Berkley, CA: University of California Press.

Sparshott, F. E. (1987.), Aesthetics of Music: Limits and Grounds. In Alperson, P. A. (ed.) *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music.* New York: Haven Publications.

Swanwick, K. (1979.), *A Basis for Music Education.* Windsor: NFER.

Toward an universal philosophy of music education

Summary
The author starts from the consideration of Reimer's (1997) idea of possibility of creating an universal philosophy of music education, founded in the perceptions which originate from four philosophical positions: formalism, praxialism, referentialism and contextualism. In the article two philosophies of music education are presented: aesthetic philosophy of music education, which includes the basic tenets of the formalism, and praxial philosophy of music education, based on the tenets of praxialism, referentialism and contextualism.
In regard of the fact that both philosophies of music education can offer useful insights in the nature of music and music education, the author suggests the attempt of creation an universal philosophy of music education, which could coordinate irreconcilable points of view, emphasize specific qualities of all musical cultures around the world and recognize the universality in them.
Key words: music education, philosophy of music education.

UDK 78 : 37-053.2
Pregledni rad
Review Article

Music education - an important creator of a child's value system

Dr. sc. Katarina Habe

Slovenija

Summary

Our modern society for some decades now faces an increasing crisis of human values. The value of “having” has become far more important than the value of “being”. We also acknowledge this trend in the musical field. It has become evident that in the twentieth century the condition of "art music" in Western culture has undergone a huge transformation. The reasons for this transformation are many and varied including the influence of technology, the media and the resultant exposure to new cultures and ethnic traditions, commercialism, the increased emphasis on visual media and various cultural, ideological and social changes.

Ancient cultures held strong beliefs in the moral and ethical power of music and as such it was imperative for artists within those cultures to exercise a certain moral and ethical responsibility in their creative endeavors. A great responsibility for creating the value system of young generations was also put on music educators.

In Ages past music was not considered merely an entertainment but rather was associated with religious and philosophical beliefs. Examining the perceptions and understandings of the ancient's attitude about music can be most beneficial for our spiritual and social development. Nowadays we seem to neglect the importance of music in creating the value system of the young generation.

The aim of this paper is to emphasize the role of music education in forming a solid value system in children - from eliciting music emotions, through socialization of musical preferences and musical taste in children, to creating a “healthy” value system in children.

Keywords: human values, value crisis, music education, musical preferences, musical taste

"Music is the vehicle to lifelong values through the pursuit of excellence, discipline, teamwork, poise in front of an audience, and brings more global understanding of the world and its people," exclaims Emily Ellsworth, Artistic Director of the Glen Ellyn Children's Chorus of Chicago.

As claimed by Börje Stalhammar (2000):” In the world of the young there is no dissection of a subject into fragments, nor are there firm boundaries between subjects. Music is linked to the person and to the interaction with the world around. Young people try it and judge it directly on the basis of their own experience and practical everyday knowledge. When their own experience comes into conflict with the process of acquisition of knowledge offered by (for instance) the school, it is understandable that they will begin to form their own values, their own attitudes, their own practice - values, attitudes and practice which are not to be found within the established institutions.”

Nowadays it has often been mentioned that the modern society faces a crisis of the human value system. An individual seems to lose a sense of what is really important in life. In the past the tradition was a significant creator of the human value system. With an increasing industrialization, those values along with human life purposes lose their meaning. Erich Fromm, a distinguished humanistic psychologist, back then in 1976 spoke about “having mode” becoming far more important than “being mode” in a life of a modern human.He says that the 20th century culture has developed into employing and relying on the having mode--of appropriating things and even humans for oneself. Viktor Frankl named that state existential vacuum. In contradistinction to having is being. It is a mode of active participation in life.

Throughout history a language of music has exerted powerful influences on individuals and societies alike. Music was supposed to be one of the most important tools for creating the value system of the society. Music has the power to express, convey and illicit powerful emotions, however the issue of music's moral and ethical power, and how that power affects individuals and societies, is one that receives too little attention in our post-modern world. To the ancients music and values were juxtaposed in numerable ways. The axiological and spiritual aspects of music -- as both indicator and measure of values -- was a readily accepted notion in the cultures of China, Egypt, Greece and India, There existed a common belief in these cultures that music had a fundamental power that could either uplift or degrade and therefore enhance or corrupt entire civilizations.

The ancient Chinese attached a great deal of importance to the transcendent and therapeutic power of sound and music. Individual pieces of music possessed an "energy formula" which had the power to exert various influences over those who listened to it. The Chinese understood the power within music to be a "free energy," which each man could use or misuse according to his own free will.

The Greeks, like the Chinese, held the view that music possessed influential properties. Greek theories and philosophies were similar to that of the ancient Chinese in that the Greeks believed that the nature of music, its relevance to the cosmic order and its power to effect individuals and society, was as important as the basic materials, structures and patterns of musical composition.

Plato's poetic myth of "the music of the spheres" with its implications of a universal, interconnected, cosmic geometry has fascinated scientists and musicians throughout the ages. The Pythagorean concept of "music as a microcosm" was not unlike the philosophical tenets of

Confucius whereby music was governed by the same scientific and mathematical laws that governed the cosmos.

Ethos was based on the dual convictions that music has an effect on moral and ethical behavior and that certain types of music affects people in different ways. The Greeks ascribed certain mythological characteristics to the basic character of music: Apollonian -- music that was considered classic, characterized by its calm, tranquil and uplifting qualities, and Dionysian -- music that was considered romantic, characterized by its excitement and enthusiasm.

Aristotle, like Pythagoras, considered music one of many forces that could affect the well-being of the individual and society at large. His theory of imitation states that the soul can be influenced by the listening to music: "Emotions of any kind are produced by melody and rhythm; therefore by music a man becomes accustomed to feel the right emotions; music has thus power to form character, and the various kinds of music based on various modes, may be distinguished by their effects on character -- one, for example, working in the direction of melancholy, another of effeminacy; one encouraging abandonment, another self-control, another enthusiasm, and so on through the series."

“Music strongly impacts our own aesthetic awareness, cultural exposure, social harmony, emotional expression, appreciation of diversity, and sense of self - the virtual underpinnings of a healthy culture” (Jensen, 2000, pp.3). The musical arts should be valued in schools not only because the dynamic and broad-based appeal of music is equivalent to other widely accepted disciplines. The work of cultural anthropologists Kathryn Coe (1990) and Ellen Dissayanake (1988) have helped demonstrate that art-making has been present throughout civilization, that it is a necessary part of life, that it transmits important social values, and that it facilitates the creation of strong and healthy communities.

The changes in our moral, ethical, philosophical outlook have had a far-reaching impact on the art of our present world culture. The adolescent desire for instant gratification in this "live-for-the moment" culture has led to a condition where there is little tolerance for music that cannot be digested with a minimum of effort or involvement. Serious "art music" is marginalized in this environment as our attitudes and listening habits grow more passive.

DEVELOPMENT OF THE HUMAN VALUE SYSTEM

Development of a value system goes along with the development of moral judgments. Values in their true meaning do not develop until adolescence, even though an individual values different phenomena far earlier. Mature comprehension of values demands an abstract reasoning

that coincides with the period of early adolescence (ages from 10 to 12). In early childhood we can find the origins of values in categories as pleasant/unpleasant, beautiful/ugly, good/bad. The fundaments of the implicit categories of values occur in preschool period.

In forming individual values an important role, besides the existing implicit value schemes, goes to experiences. Values develop throughout the whole life span. Their development is influenced by biological factors (cognition, emotion, and motivation), experiences and a process of social learning and self-activation. In earlier years we are mainly oriented towards motivational goals that are connected to sensory satisfaction, comfort and enjoyment (see Picture 1). So we are more hedonistically oriented. Then the values of achievement, success and power - the potency values - step ahead. After that, the moral, ethical and social values become important for an individual and also values of self- actualization, personal growth and fulfillment. So along the life span we observe how Dionysian values become less important and Apollonian values gain their importance.

According to Krawthowal, Bloom and Masia (1964) the affective responses are organized in the five-level hierarchy. The five levels into which this continuum is divided have been labeled from lowest to highest: receiving, responding, valuing, organization, and characterization. Receiving is a willingness to attend. Responding refers to active participation. Valuing occurs when value is attached to an object. Organization involves the integration of values into a system, while characterization suggests the development of characteristic lifestyle based on a value system.

We can use the Krawthowal taxonomy in explaining the development of musical taste. Emotional responses to music are thought to be at the lower end of the Krawthowal taxonomy, probably in the responding category. Music preferences responses fall midway on the continuum. Music taste refers to a longer term commitment and might be classified as either organization or characterization area.

From the musical point of view is quite interesting the Agnes Heller's (1981) systematization of a value system. She divides values on primary, secondary and tertiary level. Among primary values she defines category good/bad, among secondary values hedonistic and utilitaristic values, values of success, cognitive, aesthetic, moral and religious values. And what is most important for our purpose is that among tertiary values she defines musical tonality, tonal harmony, melody.

MUSICAL VALUES

Musical judgments are never made in complete isolation. The formation of »taste cultures «has always been socially defined. Participation in certain genres of music - say, grand opera, street ballads, or rural folk music - was historically determined by a person's social position. Indeed from the sociological perspective taste is always a social category rather than aesthetic one; it refers to our social position. With the plurality of modern society an individual taste gained more importance than culture taste. This is in sharp contrast to a relatively minor status of »individual« taste in Western musical practice and aesthetics from the ancient Greeks to the late eighteenth century. At that time music was no more a matter of taste than was the orbit of the planets. From Plato to Helmholtz, music was understood to be based on natural laws, and its value was derived from its capacity to frame and elaborate these laws in musical form. The power and significance that music holds for us derive from its relation to an order of things larger than us. Today we might argue about whether that order is »one of nature« or whether it is not rather »one of society«, of purely human making. But in both cases it concerts an order that confronts us.

Although music is highly personal and subjective but also more than that - related to something that confronts us objectively, as the totality in which we live.

There is an importance of music in humankinds' attempts to define an understanding of the world. Music is a mediator of the ideas by which we live.

MUSIC PREFERENCES AND MUSIC TASTE

Links between musical tastes and society manifest themselves in various ways and at various levels, particularly those levels described as social-positional and ideological. Different types of music tend to appeal to different social groups. People's musical tastes do not develop in isolation - they are subject to a variety of social influences, including those stemming from family, peers, education, and the media (Russell, 1997).

Musical taste is most usefully defined as stable, long-term preferences for particular types of music, composers, or performers (Abeles, 1980). Musical preferences in comparison to musical taste are more short-termed and more changeable. They can be influenced by gender, socio-economic status, age, musical background and a personality of an individual. Music preferences become more set with age; for the general population of school children, music preferences seem to become quite set by the age of 15 or so. However, students younger than this age are open to many different kinds of music. In general, the younger the student, the more open the student is to new kinds of music. This hardening of musical taste with age is an important

part of the learning process. Without this development of definite musical preferences, refined taste and discrimination cannot develop. In some groups (i.e., trained musicians) the hardening of musical preference happens at a much slower rate. Musicians may be quite open to new musical styles, even into their twenties and thirties. There are surprising benefits to developing an interest in a broad range of musical styles. Unfortunately, our popular and mass media musical culture favors a quite narrow range of music.

A study of North and Hargreaves (2007) about lifestyle correlates of musical preference shows numerous associations between musical preferences and aspects of participants' lifestyle (relationships, living arrangements, beliefs, and crime). It was concluded that participant's musical preferences provided a meaningful way of distinguishing different lifestyle choices.

THE INFLUENCE OF MUSIC EDUCATION ON THE DEVELOPMENT OF MUSIC TASTE

Several studies show that the long-term music training affects listener's preferences. The results of studies on long-term training and affective response tend to suggest that relationship do exist, particularly with classical (concert) music, but the data on which to base such generalizations are scant. Long (1971) conducted a correlation study about relationship between music discrimination and years of instrumental lessons. The relationship tends to be moderate and positive. In addition moderate relationships were reported between expressed preferences for concert music and experience in either a choral or instrumental group. Hargreaves, Masserschmidt and Rupert (1982) examined the interacting effect of musical content, familiarity of the listener with the piece, and musical training. The results showed that there were significant main effects for musical training: trained subjects gave significantly higher ratings than unfamiliar ones. Classical excerpts were always rated higher in quality by all subjects, but no such effect was present for the ratings of liking. Burke and Grinley's study (1990) confirmed that musical sophistication might increase preference, in particular for modern pieces in which complexity is great.

Črčinovič-Rozman (1999) confirmed the importance of music teacher's good qualities for forming musical values of pupils.

If we sum up the basic conclusions about the role of music education in forming a child's value system would be:

- The influence of music education on pupil's value system starts in early childhood with enhancing positive musical emotions for quality diverse music and with setting interesting and challenging motivational goals on music area. It continues with the

forming of a wide range of musical preferences, which consequently leads to forming of a good music taste.

- Music education helps forming Apollonian values that are important for life quality
- Music education enhances the “being mode” - a mode of active participation in life
- Music education positively influences the forming of good music taste which is connected with healthy value system of an individual
- Music education can be an important compensatory mechanism in forming a healthy value system in children from lower SES.

PRACTICAL SUGGESTIONS FOR MUSIC EDUCATORS TO HELP CHILDREN IN CREATING A “HEALTHY”VALUE SYSTEM

A good teacher is an important identification object in a child's life. A teacher is supposed to be a child's role model - so with her/his behavior and her/his music taste she/he influences children's musical emotions that reflect in musical preferences and consequently also in forming the value system of a child.

While the hedonic values are the most important until the adolescence we have to find a way to combine the enjoyment with cognitive challenges. That also means that as music educators we have to find a balance between “serious” music and “pop” music in music education.

While children in early childhood are in a period of open-earness we must give them an opportunity to listen to a wide range of music genres, to build their own system for recognizing music quality.

Until adolescence we can not influence directly on children's values but only their motivational goals. These goals have to be precise, concrete and attractive for the children.

Until adolescence we can affect the forming of a value system mainly by emotional approach and not with rational explanations .

CONCLUSION

Music is a very influential tool in human lives. It affects different areas of our functioning - cognitive and non cognitive. Recent neuropsychological studies (Peretz & Zatorre, 2003) show solid proofs for many benefits of passive and especially active involvement in music. The influence of music is so valuable and important, because music is the most universal language

that communicates to every human and with our whole personality spontaneously. It helps us to create a quality of life and a stable “healthy” value system.

The importance of music education lies in possessing criteria how to form appropriate musical values throughout a personality of educator, methods of lecturing and with interesting qualitative content. Consequently musical values reflect on the whole value system of an individual. Nowadays this influence is not to be neglected; on the contrary, it has to be highly encouraged while a lot of children and especially adolescents are in a search for life's meaning and music can be of great assistance on that matter.

BIBLIOGRAPHY

Abeles, H.F. (1996.), Responses to Music (pp.285-343). In Handbook of music psychology (Ed. D. A. Hodges). San Antonio: IMR Press, The University of Texas at San Antonio.

Burke, M.J. and Grinley, M.C. (1990.), Musical preferences as a function of stimulus complexity and listeners' sophistication. Perceptual and Motor Skills, 71, No.2: 687-690.

Coe, K. (1990.), Art, the replicable unit: identifying the origin of art in human prehistory. Paper presented at the annual meeting of Human Behavior and Evolution Society, Los Angeles, CA.

Črčinovič-Rozman (1999.), Pomen učiteljevih lastnosti za uspešno delo pri glasbenem pouku (pp.649-659). In Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju iobrazovanju (Ed.V. Rosić). Rijeka : Filozofski fakultet

Dissayanake, E. (1988.), What is art for? Seattle, WA: University of Washington Press.

Eaton, D. (2003.), The influence of music on self and society - values in music in Eastern and Western cultures.www.tparents.org/Library/Unification/Talks/Eaton_Influence.htm

Hargreaves, D., Messerschumidt, P. and Rubert, C. (1982.), Musical preference and evaluation. Psychology of music 8: 13-18.

Heller, A. (1981.), Vrednosti i potrebe. Beograd: Nolit.

Jensen, E. (2000.), Music with the brain in mind. San Diego, CA. The Brain Store.

Krathwohl, D. R., B. S. Bloom, and B. B. Masia (1964.), Taxonomy of educational objectives, Book 2: Affective domain. New York: Longman.

Long, N. H. (1971.), Establishment of standards for the Indiana-Oregon Music Discrimination Test based on a cross-section of elementary and secondary students with an analysis of elements of environment, intelligence and musical experience and training in relation to musical discrimination. Council for Research in Music Education Bulletin 25: 26-32.

Musek, J. (2003.), Osebnost in vrednote. Ljubljana: Educy d.o.o.

North, A.C. and Hargreaves, D. J. (2007.),`Lifestyle Correlates of Musical Preference: 1. Relationships, Living Arrangements, Beliefs, and Crime', Psychology of Music 35(1): 58-87.

Peretz, I. and Zatorre, R. (2003.), The cognitive neuroscience of music. New York: Oxford University Press.

Russell, P.A. (1997.), Musical tastes and society. In The social psychology of music (Ed. D. J. Hargreaves and A.C.North). New York: Oxford University Press.

Stalhammar, B. (2000.), The spaces of music and its foundation of values - music teaching and young people's own music experience. International Journal of Music Education, Original Series, Volume 36, No. 1, 35-45.

Glazbeno obrazovanje - važan tvorac dječjeg sistema vrijednosti

Sažetak

Suvremeno se društvo desetljećima suočava s porastom krize ljudskih vrijednosti. Vrijednost „posjedovanja“ postala je puno važnija od vrijednosti „postojanja“. Mi također potvrđujemo tu tendenciju na području glazbe. Postalo je očito da je stanje glazbene umjetnosti u zapadnoj kulturi u dvadesetom stoljeću pretrpjelo ogromnu transformaciju. Razlozi te transformacije su raznovrsni uključujući utjecaj tehnologije, medija te kao posljedica izloženost novim kulturama i etničkim tradicijama, komercijalizam, porast isticanja vizualnih medija i razne kulturne, ideološke i društvene promjene.

Drevne su kulture isticale jaka vjerovanja u moralnu i etičku snagu glazbe te kao takvu nužnost umjetnika da u sklopu tih kultura primjenjuju određenu moralnu i etičku odgovornost u svojim kreativnim nastojanjima. Važnu odgovornost u kreiranju sistema vrijednosti mlade generacije ostavljen je također na glazbenim odgajateljima. U prošlosti se glazba nije smatrala samo zabavom već se radije povezivala s religijskim i filozofskim vjerovanjima. Istraživanje percepcije i shvaćanja drevnih stavova o glazbi može biti koristan za naš duševni i društveni razvoj. U današnje vrijeme izgleda da poprilično zanemarujemo važnost u stvaranju sustava vrijednosti kod mladih generacija.

Cilj ovog rada je istaknuti ulogu glazbenog obrazovanja u formiranju čvrstog (temeljitog) sustava kod djece - od izazivanja glazbenih emocija, kroz socijalizaciju glazbenih prednosti i glazbenog ukusa kod djece, do stvaranja „zdravog“ sistema vrijednosti kod istih.

Ključne riječi: ljudske vrijednosti, kriza vrijednosti(vrednota), glazbeno obrazovanje, prednosti glazbe, glazbeni ukus

UDK 371.12 :78](497.6 : 4 -67 EU)
Pregledni rad
Review Article

Bolonjski proces u obrazovanju učitelja glazbe – iskustva Muzičke akademije u Sarajevu

Dr. sc. Senad Kazić
(kazic_s@hotmail.com / + 387 61 791 611)
Muzička akademija u Sarajevu
(www.mas.unsa.ba, e mail: masarajevo@yahoo.com; info@mas.unsa.ba)
71000 Sarajevo, Josipa Stadlera 1/II
Tel / Fax: + 387 33 444 896

Sažetak

Bosna i Hercegovina je pristupnicom u Berlinu, 16. 09. 2003. godine ušla među 40 zemalja Evrope koje su se obavezale da će do 2010. godine u oblast visoke edukacije inkorporirati principe Bolonjskog procesa. Muzička akademija u Sarajevu je aktivno uključena u Bolonjski proces visoke muzičke edukacije od školske 2005./2006. godine i trenutno su sve četiri godine 1. ciklusa (dodiplomskog) studija u novom sistemu. Studij je strukturiran na dodiplomski (bachelor – četiri godine) i diplomski (master – jedna godina). U septembru 2009. godine biće upisana prva generacija 2. ciklusa (diplomskog) studija. U ovom radu iznijet ćemo osnovne informacije o napravljenim promjenama, kao i malu evaluaciju dostignutih rezultata.

UVOD

U svojih 54 godine rada i djelovanja Muzička akademija u Sarajevu[25] promovira muzičku edukaciju, umjetnost i nauku kao ustanova od posebnog značaja za Bosnu i Hercegovinu i šire. Osnovana je 20.05.1955. godine kao četvrta visokoškolska institucija ove vrste u bivšoj Jugoslaviji.[26] Godine 2005. akademija je proslavila 50 godina uspješnog rada i postojanja. Do tog trenutka je na ovoj ustanovi uspješno diplomiralo više od 2000 studenata na I. i II. stepenu 18 smjerova dodiplomskog studija; 87 njih je magistaralo i 8 doktoriralo.

MAS je članica Univerziteta u Sarajevu koji je od školske 2005./2006. godine zvanično pristupio reformi prema principima Bolonjske deklaracije, te je upisana prva generacija studenata koji će

[25] skr. MAS

[26] Prije toga osnovane su muzičke akademije u Zagrebu 1922., Beogradu 1937. i Ljubljani 1939.

studirati prema novim Nastavnim planovima i programima, kao i svim ostalim pratećim odrednicama.

MAS je član Evropske asocijacije muzičkih akademija (AEC - European Association of Conservatoires) i ima razvijenu saradnju sa Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Royal College of Music in Stockholm (KMH), Muzičkom akademijom u Zagrebu, i drugim akademijama u bližem okruženju. Akademija ima uspješnu saradnju sa različitim institucijama edukativnog, umjetničkog i naučnog karaktera.

U sklopu akademije djeluje i Institut za muzikologiju, a sjedište je i Muzikološkog društva FBiH.

U školskoj 2008./2009. godini akademija ima 250 studenata i 80 nastavnika i saradnika (full time, part time). Nastavni proces na dodiplomskom studiju organiziran je u osam odsjeka, 14 smjerova i 25 osnovnih studija zanimanja: Odsjek za kompoziciju, Odsjek za dirigovanje, Odsjek za solo pjevanje, Odsjek za klavir, udaraljke, harfu i srodne instrumente, Odsjek za gudačke instrumente i gitaru, Odsjek za duhačke instrumente i harmoniku, Odsjek za muzikologiju i etnomuzikologiju, i Odsjek za muzičku teoriju i pedagogiju. Svaki od ovih odsjeka osposobljava studente za određenu muzičku djelatnost na način koji zadovoljava evropske kriterije muzičke edukacije.

REFORMA CURRICULUMA

U reformi curriculuma (2005. godine) pošlo se od postojećih i njihove usporedbe sa curriculima u evropskim zemljama. Evaluacija je pokazala da se većina elemenata slaže s elementima planova i programa u većini muzičkih akademija u Evropi. U cilju što veće harmonizacije dodatne promjene vidljive su u slijedećem:

- Implementacija trocikličnog sistema studija:

1. ciklus studija - dodiplomski studij – Bachelor (4 godine)
2. cilus studija - diplomski studij – Magisterij (1 godina)
3. ciklus studija - postdiplomski studij – Doktorat (3 godine)

Ranija struktura studija na MAS bila je 4 + (2-3) + (3-5), s tim da se doktorati nisu radili na umjetničkim odsjecima nego samo na Odsjeku za muzikologiju i etnomuzikologiju i Odsjeku za muzičku teoriju i pedagogiju. Dekanat i Kolegij šefova odsjeka MAS su na stanovištu da je ovaj (stari sistem) i bio najoptimalniji jer je ostavio dovoljno vremena kandidatima na 2. i 3. ciklusu studija za pripremu, izradu i odbranu magistarskih i doktorskih radova prema akademskim standardima i uzusima. Približavanje evropskim (Bolonjskim) standardima bio je

nužan kompromis koji će imati određene konsekvence o čemu će biti riječi kasnije. Novina je uvođenje trocikličnog sistema studija, tj. doktorskog studija koji do sada nije postojao na umjetničkim odsjecima.

- Usaglašavanje naziva i drugih parametara nastavnih predmeta s evropskim:

Već u Nastavnom planu vidljivi su slijedeći elementi – ime predmeta, oblik i programske osnove nastave, broj sati sedmično i ukupno, broj kredita za svaki predmet po semestru i ukupno. Nastavni planovi i programi su usaglašeni sa oko 80% zajedničkih elemenata sa planovima drugih evropskih akademija. Vlastiti elementi curriculuma određeni su objektivnim i subjektivnim mogućnostima akademije, te unosom specifičnih elemenata bh. muzičke kulture (historija muzike u BiH, moduli iz etnomuzikoloških predmeta, iz oblasti pedagogije ili metodike, isl.).

- Podjela predmeta unutar strukture Nastavnog plana i programa:

– glavni predmeti zanimanja – određuju profil budućeg zanimanja,
– obavezni predmeti struke – slušaju ih svi studenti kako bi stekli dovoljno muzičkog, teorijskog i praktičnog znanja koje proširuje struku,
– zajednički univerzitetski predmeti – čija je matičnost izvan akademije, a koji su za većinu studija neophodni,
– izborni predmeti.

Svaki odsjek / smjer ima svoje glavne predmete zanimanja čiji su obim, zahtjevi idr. uglavnom isti kroz cijeli ciklus studija. Intencija je da se, kako teče studij, obavezni predmeti struke i zajednički univerzitetski predmeti što više smanjuju u korist izbornih predmeta. Izborni predmeti su svojevrsna novost i posebnost: svakom kandidatu nudi se grupa izbornih predmeta organiziranih po karakteru i usmjerenju studija. Proširuju osnovnu oblast studija dopunskim sadržajima na zanimljiv i pristupačan način. Zbog lakše realizacije ovi predmeti su trenutno smješteni u 4. i 5. godinu studija. Dosadašnja iskustva su pokazala da je moguće rasporediti ih na sve godine što će biti naredni zadatak u oblikovanju Nastavnih planova.

Većina predmeta je prihvaćena veoma dobro i od strane sudenata, kao i od nastavnika.[27] Ovi predmeti su zaista osvježili dosadašnju ponudu nastavnog curriculuma. Ukupan fond izbornih predmeta je promjenjiv i ovisi o vrsti podrške za glavne predmete, kadru, interesu i potencijalnom tržištu.

[27] U protekloj školskoj godini posebno su dobro prihvaćeni izborni predmeti: Muzičko-scenski projekti, Uvod u pop i džez muziku, Uvod u muzikoterapiju, Izvođački ansambli, i Osnovi elektroničke muzike.

U prethodnoj školskoj 2008./2009. godini na MAS studenti su pohađali 92 matična (glavni predmeti zanimanja i obavezni predmeti struke), 12 zajedničkih univerzitetskih predmeta i 15 izbornih predmeta (čija je matičnost takođe na MAS).

- Podjela gradiva / predmeta:

Velika promjena u odnosu na dosadašnji sistem je prelazak na jednosemestralne predmete. Naime, struktura umjetničkog studija je specifična, glavni predmeti su vezani u mnogim elementima kroz cijeli ciklus studija, posebno u individualnoj nastavi (npr. Klavir I - VIII). Razliku je bilo moguće napraviti jedino u programskim zahtjevima, mada je jasno da su neki predmeti ipak ostali barem gradivom uvezani kroz cijelu školsku godinu, pa i cijeli studij. Ovu promjenu bilo je moguće napraviti jedino u velikoj reformi kakva je Bolonjska, jer je bilo potrebno promijeniti skoro kompletnu administrativnu legislativu (pravila studija i drugi propisi, matične knjige, ispitne prijave, isl.), kao i ispitne procedure, idr.

Druga promjena odnosi se na to da je osnovni način izvođenja programskih sadržaja – modul, tj. zaokružena programska cjelina koja može varirati trajanju od najmanje dvije sedmice pa sve do cijelog semestra. Na većini umjetničkih predmeta trajanje modula je izjednačeno sa semestrom pa npr. predmet Klavir I – VIII ima takođe i osam modula. No, broj modula može biti i veći, pretežno na teorijskim predmetima. Tako npr. Solfeggio I – VIII ima ukupno 16 modula. Procjena je da ovako strukturirana nastava bolje doprinosi stvaranju definiranih i opštih intelektualnih prioriteta i opštih vještina koje nudi univerzitetsko obrazovanje. Najkasnije nakon svakog modula pristupa se provjeri znanja, ali ona se organizira i tokom izvođenja modula ako on traje cijeli semestar.

- Uvođenje sistema bodovanja i ocjenjivanja:

Sistem internog bodovanja proizašao je iz potrebe da se student što realnije ocjeni na način što se svaka njegova aktivnost tokom trajanja modula vrjednuje i bodovno uklapa što se može vidjeti na primjeru bodovanja stručno-teorijskih predmeta:

Student u semestru treba da sakupi od 60 - 100 bodova na osnovu kojih se izvodi ocjena. Bodovi se stiču u toku semestra (25 - 50 bodova) i na završnom semestralnom ispitu (30 - 50 bodova). Bodovi u toku semestra dobijaju se za prisustvo na nastavi (1 – 5 bodova), aktivnost na nastavi (0 – 5 bodova), te na ispitima / provjerama tokom semestra (24 – 40 bodova). Student mora da ostvari minimalan broj bodova po svakom osnovu da bi bio bodovan u semestru. Bodovi se ne mogu prenositi iz jedne stavke u drugu. Završni ispit se obavlja na kraju semestra (16. sedmica) i planski je ugrađen u sistem bodovanja. Pri ocjenjivanju studentu se dodjeljuju bodovi, a ocjena je

orjentacija. Ukoliko student ne dobije najmanje 30 bodova na završnom ispitu, ponavlja predmet/semestar.

Sistem bodovanja (ekvivalent: ocjena = bodovi) na završnom ispitu:[28]

ocjena:	6, ⇨	⇦ 7, ⇨	⇦ 8, ⇨	⇦ 9, ⇨	⇦ 10
bodovi:	30 - 32	33 - 37	38 - 42	43 - 47	48 - 50

Ukoliko je student za svaku predviđenu aktivnost dobio najmanji dozvoljeni ili neki veći broj bodova, sabiranjem kolona dodjeliće mu se ukupan broj bodova koji se onda upoređuje sa tabelom na osnovu čega mu se daje konačna ocjena koja je brojčana, slovna i opisna:[29]

ukupno osvojeni bodovi	55 - 64	65 - 74	75 - 84	85 - 94	95 - 100
broj. ocjena	6	7	8	9	10
slov. ocjena	E	D	C	B	A
opisna ocjena	zadovoljava minimalne kriterije	općenito dobar sa značajnijim nedostacima	prosječan s primjetnim greškama	iznad prosjeka s ponekom greškom	izuzetan uspjeh s neznatnim greškama

Dakle, na kraju se ipak dolazi do ocjene, na način da se zbrajaju sve studentove aktivnosti, pa je čini se dobivena ocjena objektivnija. No, važnije od toga je da se na osnovu dodjeljenih bodova može izvršiti preciznija diferencija, jer nije isto da li npr. ocjena 8 nosi 75 ili 84 boda. Bodovi su internog karaktera i služe isključivo za potrebe akademije.

Sistem eksternog kreditiranja je način prepoznavanja vrijednosti položenih ispita prilikom prelaska studenta na drugu akademiju. Svaki predmet nosi određen broj kredita koji je predviđen Nastavnim planom. Kreditiranje predmeta vrši se po utvrđenoj proceduri i brojčani je ekvivalent za ukupnu studentovu aktivnost i vrijeme koje je uložio za određeni premet (broj sati nastave, vježbi, vrijeme potrebno za učenje, izradu seminarskih radova, prezentacija, idr.). Ukoliko je student bodovan automatski mu se dodjeljuje broj kredita. Na kraju semestra, odnosno

[28] Na visokoškolskim ustanovama u BiH sistem ocjenjivanja je od 6 do 10. Sistema bodovanja je pripremio i uredio S. Kazić i primjenjuje se na MAS od 2008. godine; tabele su preuzete iz Informativnog paketa za 1. ciklus studija.

[29] Ova tablica je jedinstvena za cijeli Univerzitet.

odslušanog i položenog predmeta, potvrđuje se ukupan predviđeni broj kredita. Svaki semestar nosi ukupno 30 kredita, odnosno kompletan 1. ciklus studija iznosi 240 kredita.

NEKI ELEMENTI PRAĆENJA I UPRAVLJANJA KVALITETOM

- Interna evaluacija

MAS je pristupila internoj evaluaciji, odnosno samoevaluaciji svih institucionalnih vrijednosti prema intencijama Bolonjske reforme. Tekst evaluacije je usvojen 06.07.2007. godine i štampan je dvojezično u posebnoj brošuri. Tekst evaluacije obuhvata 10 poglavlja koja objektivno i precizno oslikavaju i analiziraju stanje i provedbu reforme u trenutku provedbe evaluacije.

- Strategija razvoja MAS

Strategija četverogodišnjeg razvoja razmatra generalno vizije, misije i ciljeve MAS. U poglavlju Strategijski problemi između ostalih analizirani su ulazni i izlazni rezultati učenja, te problem dostizanja i osiguranja kvaliteta. Ulazni kvalitet može se poboljšati promjenom i boljim usklađivanjem srednjoškolskih nastavnih planova i programa sa akademskim, te kontinuiranim zajedničkim radom sa kandidatima za akdemiju. U tom smislu akademija dva puta godišnje organizira „Dan otvorenih vrata MAS“ kada dolaze kandidati iz svih srednjih glazbenih škola i sa njima se radi cjelodnevni kurs iz glavnih predmeta. Osim toga, MAS u svojim godišnjim planovima predviđa da se tokom dvije školske godine organiziraju posjete svim srednjim glazbenim školama, gdje nastavnici takođe izvode nastavu i na kraju dana prirede kraći koncert za domaćine. Izlazni rezultati se takođe stalno prate i procjena je da studenti MAS posjeduju konkurentan nivo znanja na tržištu. U osnovnim i srednjim glazbenim školama još uvijek nedostaje učitelja svih vrsta instrumenata; jedino se na predmetu muzička / glazbena kultura osjeti izvjesno zasićenje, koje opet nije rezultat pogrešne upisne politike na MAS nego nelojalne konkurencije. Cilj problematskog postavljanja i dostizanja i osiguranja kvaliteta se stalno diskutira uzimajući u obzir sve objektivne i subjektivne činjenice. U pogledu ovog drugog pred svakog nastavnika se postavljaju slijedeća pitanja:[30]

- što učiniti da studij na MAS bude reprezentativan na potpuno zadovoljstvo studentske populacije,
- što učiniti da nastavnici i studenti osjećaju odgovornost za uspjeh,
- što učiniti da nastavnik postane stručni i pedagoški uzor studentu,

[30] prema ČAVLOVIĆ 2008: 14

- što učiniti da se aktiviraju svi nastavnički resursi u podjednakom ili približnom omjeru u nastavnim i vannastavnim oblicima rada,
- što učiniti da student osjeća zadovoljstvo sticanja znanja i vještina na MAS,
- što učiniti da student poštuje studij kao buduću profesiju,
- što učiniti da se pokrene studentska populacija ka aktivnijem odnosu prema struci i snažnijem rješavanju svojih specifični problema,
- što učiniti da odsjek postane mjesto stručne dikusije i pedagoškog djelovanja,
- koji su specifčni problemi odsjeka vezani za problem kvaliteta?

Kod studentske populacije postavljaju se problemi koje se mogu klasificirati kao strateški:

- konstantan blagi pad kvantiteta populacije,
- konstantan blagi pad ulaznog kvaliteta,
- neizdiferencirana prolaznost,
- gubljenje početnog optimizma u starijim godinama,
- nedovoljan rad studenta na sebi.

Posebno su značajna posljednja dva problema koji se mogu objasniti slijedećim:

- objektivno stanje loše perspektive muzičkih zanimanja u bh. društvu,
- zamor studentske populacije uvijek istim sadržajima, oblicima i metodama rada,
- nespremnost nastavnika za nove edukacijske izazove,
- nepovezanost akademije sa bivšim studentima u smislu cjeloživotnog učenja,
- nedostatku slobodnog vremena koje se opet ne koristi na optimalan način – studenti ne znaju da uče,
- rad naprosto više nije navika.

Sva postavljenja i druga pitanja kao i mogući odgovori permanentna su zadaća Komisije za praćenje i osiguranje kvaliteta na MAS.

- Informativni paketi

MAS je u ovoj godini konačno objedinila i objavila Informativne pakete o dodiplomskom i diplomskom studiju[31] koji nude kompletne sve relevantne informacije: o pravilima studiranja, kvalifikacijskim ispitima, sistemu bodovanja i ocjenjivanja, nastavne planove i silabuse, popis nastavnika i saradnika, idr. Informacije o ukupnom studiju dostupne na jednom mjestu omogućavaju bolju kontrolu nastavnog procesa u svim smjerovima i predstavlja dobru polaznu

[31] pripremio i uredio S. Kazić

osnovu u budućim transformacijama studija i nudi priliku svakom da učestvuje s prijedlozima koji zadovoljavaju evropske zahtjeve visoke muzičke edukacije.

- Anketa

Anketa je svojevrsna studentska evaluacija rada nastavnika i uspješnosti cjelokupnog studija. Svaki student ima mogućnost da evaluira svakog nastavnika ili saradnika putem anonimnog anketnog listića. Dosadašnja iskustva s anketiranjem su pozitivna jer su nastavnici, koji su dobili određene kritike, nastojali korigirati svoje greške što je vidljivo iz narednih anketiranja. Kao generalne nedostatke studenti na posljednjoj anketi[32] navode:

- stalno nova pravila koja ne poznaju dovoljno ni profesori ili jednostavno ne žele da ih poznaju,
- profesori samovoljno primjenjuju bolonjska pravila, tj. primjenjuju samo ono što se njima odgovara, npr. kod ocjenjivanja ne uzimaju u obzir sve propisane elemente,
- neki kriteriji kod ocjenjivanja i ispitnih zahtjeva donose se na nivou klase a ne predmeta ili odsjeka, npr. kod klavira obligatnog su različiti zahtjevi i kriteriji na ispitima,
- fleksibilniji nastavni program koji treba prilagoditi interesima i zahtjevima studenata; izbornu nastavu proširiti i uvesti od prve godine,
- razmisliti šta sa predmetima koji opterećuju osnovni studij - umjetničke odsjeke rasteretiti ponekih teorijskih predmeta ili barem zahtjeva na njima,
- u biblioteci još uvijek nedostaje notnog i audio materijala,
- uvijek nedovoljno vremena i prostora za vježbanje,
- rad studentske službe je još uvijek nedovoljno efikasan; isti tretman prema svim studentima!
- pooštriti kriterije upisa na akademiju!

Ovi navodi su svakako realni i pokazuju da će anketa ubrzati rješavanje određenih nedostataka sistema.

- Eksterna evaluacija

Evaluacija je mehanizam koji će osigurati dinamičnost i fleksibilnost sistema koji treba da je kompatibilan u zemljama Evrope. To je ujedno i mehanizam korekcije i usklađivanja prema dogovorenim Bolonjskim principima. 2010. godina je okvirni rok za sve visokoškolske ustanove za obavljanje eksterne evaluacije i akreditacije. Eksternu evaluaciju Muzičke akademije u Sarajevu obavit će eksterno tijelo koje se sastoji od eksperata iz AEC-a. U tom smislu akademiju je 24. septembra 2007. godine posjetila AEC komisija koja je izvršila detaljan uvid u do tada

[32] April 2009, procedure oko provedbe i izlaznih rezultata ankete vodi S. Kazić.

učinjene reformske korake. Komisija je sačinila izvještaj sa preporukama za dalje aktivnosti u realizaciji Bolonjske reforme. U novembru 2009. i aprilu 2010. planiran je *Visiting AEC Councelors* koji će raditi na posljednjim pripremama za konačnu AEC eksternu evaluaciju koja se planira za jesen 2010. godine.

BOLONJSKI PROCES U OBRAZOVANJU UČITELJA GLAZBE – DOSADAŠNJA ISKUSTVA MAS

Uvođenje Bolonjske reforme na Univerzitetu u Sarajevu, donosno MAS, prije četiri godine nije prošlo bez otpora, posebno kod starijih nastavnika (apriorno odbijanje Bolonjske reforme, nerazumijevanje suštine i procesa reforme, previše administratvnog posla, idr.). Općenito je prevladavalo mišljenje da su promjene ishitrene, nepripremljene, pa i nepotrebne s obzirom da je sistem na umjetničkim akademijama već na neki način blizak Bolonjskim principima (rad „jedan na jedan", više kolokvija, idr.). Mnoga pitanja tada su se nametala kao sasvim logična i objektivna:

- da li je Bolonjska reforma dobra za nas, da li je reforma uopće potrebna,
- može li reforma uspjeti u sredini koja je politički, društveno, nacionalno, religijski, kulturno, ili ekonomski podijeljena,
- može li se reforma provesti u kulturnom miljeu posebnog kodnog sistema u kojem je umjetnost tek dio neke virtuelne budućnosti, a ne stvarnog stanja i potrebe društva za umjetnošću,
- da li je Bolonjska reforma moguća odbrana od nelojalne konkurencije, tj. stihijskog osnivanja privatnih, kantonalnih/ županijskih ili entitetskih fakulteta i univerziteta, s obzirom na bolonjsku strogost njihove evaluacije i certificiranja (do 2010) ili, naprotiv, da li Bolonja otvara vrata za nove fakultete i univerzitete s obzirom na proklamovanu slobodu visoke (umjetničke) edukacije,
- mogu li se samo reformom riješiti problemi zapuštene edukacije,
- da li će umjetničke akademije uspjeti certificirati svoj studij do 2010,
- još mnogo drugih specifičnih pitanja i kritičkih osvrta.

Odgovore na neka pitanje ne mogu ni dobiti na akademiji. Na druga je moguće djelimično odgovoriti nakon četiri godine iskustva:

- student je više inkorporiran u nastavni proces nego ranije,
- student više zahtjeva čime je i nastavnik obavezniji,

- nastavnik ima mogućnost da individualno procjeni sposobnosti studenta i na teorijskim predmetima, da kreira nastavu prema programu, ali i mogućnostima i željama studenata,
- kompeticija i kompetencija studenata izvan Akademije se povećava, itd.

S obzirom da je ove godine u julskom ispitnom roku 19 studenata iz bolonjske generacije uspješno položilo svoje Završne ispite[33] moguće je komparirati ovu generaciju sa prethodnom koja je diplomirala prema starim NPP:

- Bolonjska generacija posjeduje veći kvantum znanja, informacije su cjelovitije, program je osjetno osvježen sa više novih predmeta ili modula, Završni ispit/ rad je kompatibilan sa ranijim Diplomskim ispitom s tim da je uspjeh, sudeći prema do sada postignutim ocjenama, nešto bolji. Čini se da su budući učitelji glazbe izrasli iz Bolonjskog sistema edukacije spremniji za zahjeve profesije.[34] Četverogodišnji bolonjski studij na MAS je blago iznad onog po ranijem programu, čime je reforma u segmentu poboljšanja kvaliteta već argumentirala svoju opravdanost. Studenti su svjesni da jedino provođenjem Bolonjske reforme mogu biti spremni za uključenje u veliku evropsku umjetničku kompeticiju.
- Nastavnici MAS su mišljenja da je Bolonja jedan od načina kako da se kvalitet izvuče iz studenta i pokaže u njegovu punom obimu. Svjesni su da je edukacija uključena u Bolonju, prirodom njenih zahtjeva za mobilnost obrazovanja kroz jedinstveni i univerzalni muzički jezik, mobilnost sposobnosti i znanja u svjetskim okvirima i stvaranje kvaliteta kroz kompetitivnost na lokalnom i svjetskom nivou, te da Bolonjski pristup treba samo sistematizovati i primjeniti na postojeću praksu. To je dugotrajan, zahtjevan i mukotrpan, ali zahvalan i isplativ proces i u umjetničkom, naučnom i u društvenom smislu. Jedino dobra edukacija može danas stvoriti društveno relevantnu muzičku umjetnost.
- Iskustvo u radu i postignutim rezultatima na 5. godini tek se očekuju. Plan i program upućuje opet na bolju i učinkovito organiziranu nastavu u odnosu na raniji sistem magisterija. Jedini za sada vidljivi hendikep je trajanje 2. ciklusa studija. Od kandidata se očekuje da svoje Završne (magistarske) radove brane već krajem školske godine što je manje vremena u odnosu na raniji magisterij koji je trajao 2 – 3 godine. Stoga će se vjerovatno ići na nešto manji obim Završnog ispita/ rada, pa se može pretpostaviti da će 2. ciklus studija na MAS biti blago ispod ranijeg magisterija, iako će kandidati po završetku steći (istu) akademsku

[33] Raniji naziv Dipomski ispit zamijenjen je Završnim ispitom na umjetničkim odsjecima, odnosno Završnim radom na teorijskim odsjecima. Student stiče zvanje Bachelor muzičkih umjetnosti, Bachelor muzikologije ili etnomuzikologije, Bachelor muzičke teorije i pedagogije.

[34] Uz spoznaju da je za uspjeh u pedagogiji prije svega ključna ličnost pojedinca.

titulu - Magistar muzičkih umjetnosti, odnosno Magistar muzikologije ili etnomuzikologije, te Magistar muzičke teorije i pedagogije.[35]

ZAKLJUČAK

U protekle četiri godine MAS je izvršila važne promjene u sistemu nastave, najveće od osnivanja. Obično bi promjene takvog obima zahtjevale nekoliko godina pripreme. No, odluka o uključivanju u proces Bolonjske reforme bila je političke prirode tako da je akademija krenula sa reformom potpuno nepripremljeno. Stoga ne čudi što je taj početak obilježen inertnim odnosom većine nastavnika, pa i otporom prema zahtjevima reforme, što je bio rezultat nerazumijevanja osnovnih intencija reforme i lagodnosti položaja nastavnika na akademiji. Ipak, s vremenom, kako su rezultati počeli dobivati konture, sve više nastavnika je prihvatalo reformu. Prednosti reforme su uočene, nedostaci se ispravljaju u hodu i prema potrebi, i oboje se može definirati u slijedećem[36]:

- Snaga (Strenght)
  - iskustvo i reputacija kroz 55 godina uspješnog djelovanja u užem i širem okruženju,
  - orijentiranost, aktivan odnos i spremnost za reformu i nova organizacijska područja,
  - visoki obrazovni potencijal i kapaciteti nastavnika,
  - intenzivna saradnja sa drugim akademijama i institucijama kulture,
  - aktivno učeće u radu UNSA, AEC i drugih asocijacija,
  - postojanje tri razine studija i planovi i programi kompatibilni evropskim,
  - rastući interes i aktivnije učešće studenata u obrazovnom procesu,
  - do sad učinjene promjene i usvojeni dokumenti.
- Slabosti (Weakness)
  - nestabilna poslijeratna politička situacija u zemlji i regionu,
  - oni koji imaju moć u odlučivanju ne prate učinjene promjene koje su sami nametnuli,
  - nepostojanje strateške vizije na razini države,
  - mali kvantitet potencijalnog nastavnog osoblja,
  - nedefinirano tržište.

[35] Zbog toga se u Pravilima studiranja za treći ciklus studija na Univerzitetu u Sarajevu predviđa (član 26.) da se 'kandidatima za upis koji su u ranijem sistemu stekli titulu magistra nauka/ magistra umjetnosti iz oblasti koje su relevantne za oblast iz koje se organizuje studij trećeg ciklusa, priznaje 60 (E)CTS studijskih bodova, odnosno jedna godina doktorskog studija'.

[36] SWOT ANALIZA prema ČAVLOVIĆ 2007: 43

- Mogućnosti (Opportunities)
  - očekivana veća mobilnost nastavnika i studenata,
  - realno očekivani priliv studenata,
  - plasman programa doškolovavanja i cjeloživotnog učenja,
  - čvršće povezivanje tri nivoa muzičke edukacije,
  - proširivanje naučno-istraživačke i umjetničke djelatnosti koje još nisu dostigle optimalni nivo.
- Opasnosti (Treath)
  - neadekvatan položaj umjetničkih akademija u sklopu Univerziteta,
  - slaba zakonska rješenja koja ne priznaju specifičnosti umjetničke edukacije,
  - nelojalna konkurencija.

MAS ima jasnu viziju kako da principe Bolonjske reforme potpuno inkorporira u edukativni sistem. I prije naznaka o reformi dugo se osjećala potreba za promjenom starog sistema, tako da je ova reforma došla u pravi trenutak. Evidentni su pozitivni efekti i poneki nedostatak novog sistema. Važno je istaći da do sada nije bilo nekih većih ispravki novih dokumanata ili procedura. Bolonjska reforme na MAS je odavno dosegla tačku sa koje više nema alternative: ona ide prema utvrđenom planu u okviru globalnih i općih društvenih promjena.

LITERATURA:

- TEMPUS Projekat SCM-007Z04 (2005), *Razvijanje svijesti o Bolonjskom procesu u Bosni i Hercegovini* (ur. Dizdar, S.), Sarajevo: WUS Austrija i SUS BiH.
- Dizdar, S. (2005), *Vodič za uvođenje ETCS sistema studijskih bodova na Univerzitetu u Sarajevu*, Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- grupa autora: Čavlović, I., Ibrahimović, M., Karača-Beljak, T., Kazić, S., Sijarić, F. (2006), *Monografija – 50 godina Muzičke akademije u Sarajevu* (ur. Čavlović, I., Krajtmajer, V.), Sarajevo: Muzička akademija.
- *Izvještaj o internoj evaluaciji* (ur. Čavlović, I.) (2007), Sarajevo: Muzička akademija.
- Čavlović, I. (2008), *Strategija razvoja Muzičke akademije u Sarajevu (2008-2012)*, Sarajevo: Muzička akademija.
- *Informativni paket – katalog predmeta / silabusa (dodiplomski studij po Bolonjskom procesu)* (ur. Kazić, S.) (2009), Sarajevo: Muzička akademija.

- *Informativni paket – katalog predmeta / silabusa (diplomski studij po Bolonjskom procesu)* (ur. Kazić, S.) (2009), Sarajevo: Muzička akademija.
- AEC Publikacije 2007 – 2009.
- UNSA Publikacije 2007 – 2009.

The Bologna process in the education of music teachers-
experiences of the Academy of Music in Sarajevo

Abstract

With its attendance in Berlin on 16th September 2003 Bosnia and Herzegovina has entered among forty European countries that have obliged themselves to incorporate the principles of the Bologna process in the field of higher- education by 2010. The Academy of Music in Sarajevo has been actively involved in the Bologna process of higher music education from the academic year 2005/2006 and momentary all the four years of the first cycle (undergraduate) of studies are in the new system. The structure of the study is the following: undergraduate (bachelor-four years) and graduate (master-one year). The first generation of the second cycle (undergraduate study) will be enrolled in September 2009. In this work we will outline the basic information regarding the changes made, as well as a small evaluation of the attained results.

UDK 371.3 :78](497.5)"18" (091)
Pregledni rad
Review Article

Razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj u drugoj polovici XIX. stoljeća – promjene u glazbeno-nastavnoj praksi nekad i danas

Tomislav Košta
Sveučilište u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

SAŽETAK

U radu se daje prikaz razvoja nastave glazbe u osnovnoj školi od početka uvođenja hrvatskog jezika u školstvo polovicom 19. stoljeća do Prvog svjetskog rata. U kontekstu društvenih, političkih i kulturnih previranja druge polovice 19. stoljeća analiziraju se tadašnji školski zakoni, njihov značaj i utjecaj na razvoj školstva, a napose na nastavu glazbe. Propisan fond sati, metode u nastavi, ciljevi, zadaci i filozofija predmeta, kompetencije učitelja, vanjski utjecaji i ostali faktori, onda kao i danas utječu na razvoj i stvarno stanje nastave glazbe u osnovnoj školi. Stoga se uz školske zakone u ovom radu daje i prikaz prvih pjesmarica na hrvatskom jeziku koje su služile kao nastavno gradivo, a iz kojih ćemo doznati kako je nastava glazbe izgledala, koji su bili njezini zadaci i ciljevi te kojim su se metodama služili učitelji u njihovom ostvarenju.

Školstvo je kroz svoju povijest, pa tako i danas, podložno permanentnim promjenama. U tekstu se analiziraju i analitički elaboriraju promjene u drugoj polovici 19. stoljeća te njihov utjecaj na razvoj nastave glazbe, kao i promjene i perspektive glazbeno-nastavne prakse u svjetlu sadašnjih i budućih promjena.

Ključne riječi: nastava glazbe, osnovno školstvo, pjesmarice na hrvatskom jeziku, promjene u glazbeno-nastavnoj praksi.

UVOD

Glazba je imala važnu ulogu u nastavno-odgojnom procesu još od srednjovjekovnog *kvadrivija* (aritmetika, geometrija, astronomija i *glazba*) kada su škole bile samostanske. Glazba je tada bila nastavni predmet i važno odgojno sredstvo kao i u sljedećim razdobljima kada demokratizacijom školstva ono postaje dostupno svima. Ovaj rad prikazuje promjene i razvoj nastave glazbe u općeobrazovnoj osnovnoj školi u Hrvatskoj u drugoj polovici 19. stoljeća, tj. otkad je u školstvo uveden hrvatski jezik. Druga polovica 19. stoljeća je vrlo specifično razdoblje u povijesti hrvatskog školstva. Tada se donose važni školski zakoni, a učitelji su, suočeni s problemom nedostatka udžbeničkog gradiva za izvođenje nastave, sami sastavili prve

pjesmarice, a kasnije i priručnike za izvođenje nastave glazbe. Doduše, ta nastava glazbe nazivala se *pjevanje* iz jasnog razloga jer se i svodila samo na pjevanje.

Važno je spoznati povijesni razvoj nastave glazbe u općeobrazovnoj školi za iznalaženje kvalitetnijih rješenja u glazbeno-nastavnoj praksi u budućnosti. Razvoj predmetne metodike može se sagledati kao razvoj nastave određenog nastavnog predmeta, razvoj ostalih djelatnosti vezanih za nastavu (slobodne, odnosno izvannastavne aktivnosti…), razvoj nastavnih planova i programa kao polazišnih osnova za izvođenje nastave te razvoj njezinih izvora, i to udžbenika s popratnim didaktičkim materijalom, kao i objavljenih radova koji se bave tom problematikom.

1. HRVATSKO ŠKOLSTVO U DRUGOJ POLOVICI 19. STOLJEĆA

Za razumijevanje nastave glazbe u općeobrazovnoj osnovnoj školi druge polovice 19. stoljeća valja dati pregled školskog sustava i stanja u školi tog vremena. Još u 18. stoljeću u Austriji i Mađarskoj ne postoji jedinstveni školski sustav na državnoj razini. Brigu o otvaranju i funkcioniranju škola preuzima Crkva, crkveni redovi, gradovi te bogati građani i plemići. Organizacija školstva počinje za vladavine Marije Terezije (1740. – 1780.), kada je donesena prva naredba vezana za škole *Opći školski red za njemačke, normalne, glavne i trivijalne škole* iz 1774. Otada do donošenja prvih školskih zakona 1874. izdano je više školskih naredbi koje vrijede i za područje Hrvatske (Banske Hrvatske i Vojne krajine). Tek je 1888. donesen jedinstveni zakon koji vrijedi za cijelu Hrvatsku.

Škole u selima bile su zapostavljene i zapuštene. Sve do 1845. su za osnovne škole vrijedili propisi *Školskog i naučnog reda* iz 1806., dok su u Vojnoj krajini, Dalmaciji i Istri na snazi bile odredbe *Školskog reda* iz 1805. sve do 1871., odnosno u Istri do 1869. (Franković, 1858., 122.). Međutim, sve jača nastojanja Iliraca dovode ovo pitanje do Hrvatskog sabora, koji 1836. određuje da pojedine županije imenuju stručnjake koji će podnijeti nacrte za uređenje seoskih škola. Podatak da je školske 1837./1838. godine u Hrvatskoj bilo samo 100 osnovnih škola sa samo 5.370 polaznika govori u prilog tvrdnji o zapuštenosti i lošem stanju hrvatskog osnovnog školstva (Cuvaj, 1910., III: 15 – 16.).

Za Istru, kao i za Dalmaciju, vrijedio je *Školski sustav* iz 1805. sve do 1869. godine. U Istri je školstvo bilo u nešto nepovoljnijem položaju od dalmatinskog jer je talijanska manjina ekonomski i kulturno nadmoćna te sama otvara škole na svojem jeziku i njima upravlja. Tek se 1848. određuje da se u školama govori narodnim jezikom, ali nema podataka koliko se to načelo primjenjivalo barem u onim školama u kojima su većinu činila djeca hrvatskih i slovenskih roditelja.

2. NASTAVA GLAZBE – PRVE PJESMARICE PREDVIĐENE ZA ŠKOLSKU UPORABU

Jedna od najvažnijih ciljeva u djelovanju ilirskog pokreta bilo je koncipiranje standardnog hrvatskog jezika i njegovo uvođenje u sve javne službe. Razvoj osnovnoškolske nastave, a kroz nju i nastavu glazbe pratimo od početaka uvođenja hrvatskog jezika u škole. *Ratio educationis* iz 1777. i *Ratio educationis publicae* iz 1806. bili su važeći za škole na području Hrvatske. *Systema scholarum elementarum – Sustav početnih učionica* iz 1845., kao i prethodni dokumenti, nije bio zakon, već administrativna odredba, ali je važan jer predviđa uporabu hrvatskog jezika. *Prvi školski zakon* donesen je **1874.**, a drugi **1888**. godine.

Systema scholarum elementarum je školski dokument koji stupa na snagu 1845. godine, a za razliku od prethodnih odredbi predviđa korištenje narodnog jezika (uz mađarski). Naredba uz neke izmjene u Banskoj Hrvatskoj vrijedi sve do 1874. U njoj se iznose nastojanja kako djeca u osnovnim školama trebaju steći pravovaljan odgoj i obrazovanje bez obzira na ekonomsko, socijalno stanje i stalež kojem pripadaju te da je osnovna škola mjesto na kojem se postavljaju temelji za daljnje obrazovanje. Škole se dijele na niže osnovne – ako imaju samo prva dva razreda i više osnovne – ako postoji još treći ili četvrti razred. Nastavna metoda, vrijeme i trajanje učenja određuje se prema vrsti predmeta, intelektualnim sposobnostima učenika i prema mjesnim prilikama, u skladu s propisanom metodikom (Franković, 1958., 98.). Službu učitelja može vršiti samo kvalificirana osoba, koja uz to može biti orguljaš i pjevač, ali mu se zabranjuje bilježnički rad! Po ovom podatku možemo zaključiti da su učitelji bili glazbeno obrazovani, međutim glazba se po čl. 22. navedene odredbe učila samo u 2. razredu, i to pod nazivom *Obuka i vježba u čednom, pristojnom, milom i pobožnom pjevanju pjesama* u fondu od jednog sata tjedno (Cuvaj, 1910., 136.).

U provedbi nastave i nastavnim programima ne primjećuje se značajniji napredak. Uz osnovna znanja, učenici su i dalje opterećeni upoznavanjem dužnosti prema vladaru, vlasteli i zemljoposjednicima, upoznavanjem uređenja države i njezinog sustava. Prema tome su i načinjeni prvi udžbenici, posebno čitanke. Od pomagala koje se koriste, jedino se spominje geografska karta Austrijskog Carstva iz 1847. U nastavi su korištene pjesmarice koje su sadržavale pjesme (većinom crkvene) koje su se pjevale u vrijeme nastave glazbe. Pjesmarice su uglavnom sastavljali učitelji koji su bili suočeni s manjkom literature za izvođenje nastave, a to su sljedeći:

- **Ivan Stohl, Josip Torbar i Stjepan Rihtarić** priredili su pjesmaricu *Crkvene pjesme za školsku mladež i za puk,* koju izdaje u Zagrebu L. Hartman 1858. Ona na 70 stranica donosi zbirku pjesama bez ikakvih metodičkih uputa i napomena.
- **A. V. Truhelka** je priredio pjesmaricu *100 pjesama za porabu školsku, crkvenu i domaću* koju izdaje u Zagrebu 1859. (drugo izdanje 1866.)

Pjesmarice koje sadrže samo crkvene pjesme, ali se može pretpostaviti da su se njima koristili i u školi jesu:

- **Pavao Štoos,** *Kitice crkvenih pjesama s napjevima,* Zagreb 1858.;
- **Gj. Eisenhult**, *Napjevi crkvenih pjesama*, Zagreb 1872.

Učitelji su uz svoj rad u školi obavljali i poziv orguljaša u mjesnoj crkvi, stoga možemo zaključiti da su djeca u školi imala kvalitetnu obuku pjevanja (jer se nastava glazbe svodila samo na pjevanje), ali se može pretpostaviti da su se te pjesme pjevale u crkvi i u školi. Kao što vidimo iz navedenih pjesmarica sve su namijenjene za uporabu u školi i crkvi. Budući da se u nastavi glazbe samo pjevalo, nije bilo potrebe raspravljati o metodama i koncipiranju nastave. O tom se problemu govori u kasnijim izdanjima pjesmarica i udžbenika.

2.1. PRVI ŠKOLSKI ZAKON IZ 1874.

Reforme i reorganizacije pučkoga školstva aktualne su 60-ih godina 19. stoljeća gotovo u čitavoj Europi. Hrvatsko-ugarskom nagodbom 1868., kada Hrvatska dobiva autonomiju u području unutarnjih poslova, sudstva i školstva, stečeni su preduvjeti za reformu osnovnog školstva, što posebno postaje aktualno nakon školskih zakona u Mađarskoj (1868.) i Austriji (1869.). Konačnom prijedlogu prvoga hrvatskog školskoga zakona prethodio je niz zakonskih nacrta i polemika u tisku. Dolaskom na vlast bana Ivana Mažuranića (1873.) rješava se pitanje školskog zakona. Prvi hrvatski školski zakon donesen je 1874., a poznat je i kao *Mažuranićev zakon*. Vrijedio je do 1888. godine, kada je donesen novi školski zakon, tzv. *Khuenov zakon*. (Franković, 1958., 161 – 164.). Neke od najvažnijih odredaba ovog zakona: pučke su se škole dijelile na opće koje traju četiri godine i građanske u trajanju od najmanje tri godine. Pohađanje škole je bilo obvezno za sve u trajanju od najmanje pet godina. Nastavni jezik u školama je hrvatski, a može biti i neki drugi ako se nalazi u općini gdje se govori drugim jezikom. I u tom slučaju učenje hrvatskog jezika je obavezno. Nastavne programe propisuje vlada, a školovanje je za sve besplatno. Svako mjesto koje ima najmanje 40 djece školskih obveznika mora imati školu. Nastavni predmeti u općoj pučkoj školi su nauk vjere, materinski jezik, računstvo, zemljopis,

povijest, fizika i prirodopis, krasopis, geometričko oblikovanje, *pjevanje*, gimnastika i praktična uputa u gospodarstvo; za žensku djecu još i ručna djela i kućanstvo (Franković, 1958., 165.). Građanske škole su bile namijenjene izobrazbi za obrte, trgovinu i ekonomiju, ali se učila i glazba tj. pjevanje. Za učiteljske škole (preparandije) dužna se brinuti država, a uz svaku preparandiju trebala je biti jedna pučka škola kao radionica za praksu budućih učitelja.[37] Kao neki od predmeta koji se uče za vrijeme školovanja budućih učitelja navedeno je pjevanje, guslanje i orguljanje, čime nam se nameće zaključak da su učitelji bili ne samo glazbeno pismeni, nego i osposobljeni za muziciranje na barem dva instrumenta.

Stupanjem na snagu novog zakona školske 1875./1876. godine budi se veliki interes za napredak školstva. Podižu se nove školske zgrade i broj škola se povećava. Nove škole iziskuju obrazovaniji učiteljski kadar spreman na nove metodičke postupke. Program je sistematiziran te mnogo opsežniji i kvalitetniji od prethodnih. Škole su opremane nastavnim pomagalima na koje se također stavlja naglasak u novom zakonu.

Vojna krajina se 1881. konačno sjedinjuje s Banskom Hrvatskom, ali i dalje ima zasebnu upravu sve do 1886. Stoga se ni odredbe novog školskog zakona ne sprovode u Vojnoj krajini, već je tamo na snazi školski propis iz 1871., koji je samo dopunjen 1879., kada se rješava pitanje učiteljske plaće. Nastavni jezik je hrvatski, ali u stvarnosti je i dalje bio njemački.

2.2. NASTAVA GLAZBE NAKON DONOŠENJA ZAKONA 1874. – VAŽNIJE PJESMARICE I DOKUMENTI

- A. Cuvaj (Cuvaj, 1911., VII., 42.) objašnjava kako je nastava glazbe – Obuka u pjevanju – nakon donošenja Zakona iz 1874. postavljena na sasvim novoj koncepciji. U prvi plan je stavljena narodna pjesma na temelju koje se trebala odvijati sva glazbena naobrazba u osnovnoj školi. U tu je svrhu muzikolog **Franjo Kuhač** u nakladi Hrvatskog pedagoško-književnog zbora izdao posebnu pjesmaricu 1885. godine: *Pjevanka. Sto dječjih popjevaka za jedno grlo s napjevi, tekstom i metodičkim uvodom* koja sadrži, uz sto narodnih pjesama, i opširniji uvod te metodičke upute autora, što do tada nije bio slučaj.

Autor u svojoj raspravi polazi od pitanja ZAŠTO je uopće potrebno učiti pjevanje i na koji način. Poziva se na pedagoške i estetske temelje o glazbi kao umjetnosti koja oplemenjuje srce, izoštrava estetski ukus te upotpunjuje na kvalitetan način slobodno vrijeme. Napose daje značaj narodnoj pjesmi, njezinoj didaktičkoj i odgojnoj vrijednosti, a smatra i da je narodna

[37] Ovakvo bi rješenje prakse studenata učiteljskih fakulteta danas bilo idealno!

pjesma najbolja za izgradnju estetskih kriterija jer je po svojoj naravi bliža ljudima nego možda neka skladana pjesma nepoznatog autora. Kuhač tvrdi da pjesme koje se ne slažu s „narodnim i lokalnim tonom" neće imati odjeka na školsku mladež te će obuka u pjevanju ostati neplodna ako se u obuci ne koriste s takvim pjesmama. Uz razloge zašto pjevanje u osnovnoj školi, navode se i oni fizičke naravi pa Kuhač tvrdi da „pjevanje koristi razvoju pluća i širenju prsišta, omogućava lakše disanje i čisti krv". Djeca koja rano počinju pjevati te pjevaju često neće obolijevati od plućnih bolesti „neće postati tjesnoprsni, neće dobiti sipnju, a krv će im biti tanka" (Kuhač, 1885., V.). Takva djeca nisu troma ni zdvojna, čistog su uma, vesela i bezbrižna. Nadalje, Kuhač tvrdi da pjevanje oštri sluh, a pjevanjem se ispravlja krivi izgovor – otklanja se mucanje, „tepanje i šušljetanje". Ritam pjevanja utječe i na razgovijetan govor.

U drugom djelu svog uvoda autor pokušava odgovoriti na pitanje KAKO u osnovnoj školi učiti pjevanje. Kao i danas, Kuhač navodi da se pjesme uče pjevati po sluhu, nikako po notama te jednoglasno jer je takav napjev lakše naučiti. Zadaća nastave pjevanja nikako nije obrazovanje profesionalnih pjevača, već samo razvijanje glazbenog sluha, glasa i učenje popijevaka za kasniju uporabu. Zanimljiva je Kuhačeva teza da od četiri učenika jedan ima dara za pjevanje. Međutim, bez obzira na to, svi bi trebali jednako vježbati i truditi se biti što bolji. Navodi se i primjer za krasopis ili računanje u kojima također nemaju svi dara, ali se učitelji i učenici moraju jednako potruditi savladati gradivo. Zbog učenika koji nemaju osobito dara za glazbu važno je pjevati unisono, upravo da bi svi mogli sudjelovati. Nadalje, protiv pjevanja višeglasja u osnovnoj školi je i zahtjev da se ne smije previše vremena potrošiti za uvježbavanje višeglasnog pjevanja, a na štetu drugih predmeta. Osim što se pjesme pjevaju po sluhu, Kuhač tvrdi da se ni u četvrtom (zadnjem) razredu ne treba uvoditi poznavanje notnog pisma jer osnovna škola ionako ima dovoljno drugih težih zadaća da bi se učenike opterećivalo s notnim pismom.

O samoj metodi učenja pjesme Kuhač navodi sljedeće: prije samog učenja pjesme valja nekoliko puta pročitati njezin tekst, a zatim da učitelj čita u ritmu pjesme. Nakon toga izvodi je na guslama ili nekom drugom instrumentu. Pjesmu je potrebno pjevati sve dok učenici lagano ne započnu s pjevušenjem. Preporučuje se pjevanje na nogama s otvorenim prozorima učionice. Primjećuje se da se interpretaciji nije predavala velika važnost. Preporučuje se pjevanje u *mezzoforte* dinamici, a možda višim razredima objasniti sto znači *forte*, a što *piano*. Pjesmarica je metodički ustrojena od lakših napjeva prema težim. Pjesme su raspoređene u šest cjelina, uz neke pjesme su navedene i upute za igru.

- **Cvjetko Rubetić** u Zagrebu 1872. godine izdaje prvo izdanje *Pjesmarice za djecu pučkih učionica.* Osim pjesama, sadržavala je i neke molitve. Uspješnost ove pjesmarice potvrđuje nam pet narednih izdanja do 1892. godine.
- *Praktična pjevanka za mladež* **Todora Machulke** izlazi 1876. u Pragu. Pjesmarica ne sadrži metodičke upute, već autor u predgovoru piše o vrijednosti pjesme te o mladeži kojoj je i namijenjena. Naglašava i potrebu da se pjevaju pjesme onih autora koje djeca susreću u čitankama pa shodno tome i izdaje ovu pjesmaricu s uglazbljenim tekstovima poznatih hrvatskih pjesnika. Na temelju novih nastavnih programa, a kao pomoćna knjiga za pučke učitelje nastala je *Pjesmarica za školsku mladež* istoga autora, izdana 1885. u Pragu.
- Godine 1876. **Ivan Zajc** izdaje zbirku popijevaka za mladež oba spola nazvanu *Milozvuk.* Pjesmarica sadrži 42 pjesme. U svjetlu nacionalnog preporoda i Zajc prikuplja narodne pjesme te u predgovoru iznosi tvrdnje o njezinoj vrijednosti i značaju, napose za mladež.
- **Ljudevit Varjačić** izdaje pjesmaricu **Lira** u kojoj prenosi izbor iz popijevaka Zajčeva *Milozvuka,* koju upotpunjuje s nekoliko novih pjesama. Prvo izdanje izlazi iz tiska 1876., drugo 1885., a treće, u kojem se nalaze i neke pjesme iz pjesmarice *Milovanka* grupe autora iz 1885., izlazi 1897.
- Vrijedne podatke o metodama u nastavi glazbe crpimo iz **Izvješća Kraljevske preparandije u Zagrebu** u kojima je pisao **Vjenceslav Novak**, inače učitelj pjevanja, glasoviranja, orguljanja i guslanja na Kraljevskoj preparandiji u Zagrebu. Iz Izvješća nastalog u zadnjoj školskoj godini prije donošenja drugog školskog Zakona, 1887./1888. potvrđeno nam je da su se škole za nastavu glazbe koristile spomenutom pjesmaricom F. Kuhača na koju se autor Izvješća u više navrata referira. U Izvješću Kraljevske preparandije govori se o pučkom učitelju kao učitelju pjevanja i kao orguljašu. U svojoj raspravi Novak izbjegava već poznate razloge zašto je pjevanje uvršteno među ostale predmete u osnovnoj školi, već upozorava učitelje kako da nauče djecu pravilnom pjevanju. Obraća im pažnju na disanje za vrijeme pjevanja, koje mora biti pravilno, ali ne smije narušavati interpretaciju pjesme. Upozorava na točno pjevanje zapisane popijevke, bez vlastite improvizacije melodije, kao i ritma. Važan je i odabir tempa izvođenja. Za razliku od Kuhača, Novak više pozornosti obraća interpretaciji pjesama pa tako i dinamičkim razlikama na koje učitelj treba pripaziti kao i na *crescendo* i *decrescendo*. Autor se o pitanju višeglasnog pjevanja slaže s Kuhačem te savjetuje jednoglasno pjevanje. Novak savjetuje mlađim učiteljima da dobro prouče svaku pjesmu koju namjeravaju obraditi u razredu, da pripaze na opseg dječjih glasova i opseg pjesme. Također, napominje da dječaci u mutaciji ne bi smjeli

pjevati. Preporučuje pjevanje narodnih i crkvenih pjesama te navodi Kuhačevu pjesmaricu prikladnom za školsku uporabu i ne nalazi joj zamjerke.

2.3. DRUGI ŠKOLSKI ZAKON IZ 1888.

Nakon rasprave u saborskom školskom odboru konačno je potvrđen novi zakon 1888. godine, a izmjene u odnosu na stari su sljedeće: pučke se škole dijele na niže i više, viša škola traje najviše četiri godine, nastavni jezik koji je bio *hrvatski* sada je označen kao *hrvatski ili srpski*, od nastavnih je predmeta pridodano *risanje*, a nastava glazbe koja se provodila pod nazivom *pjevanje* sada je nazvana *svjetovno ili crkveno pjevanje*, po završetku svake godine trebaju se održati javni ispiti. Preparandije su novim zakonom nazvane učiteljske škole, a produljeno im je trajanje na četiri godine. Novim su zakonom bili nezadovoljni mnogi učitelji jer je radni vijek produljen na 40 godina, materijalno stanje se pogoršalo, a nekim odredbama se zadiralo u privatne slobode učitelja. Ipak, zajedništvo hrvatskih učitelja nije poljuljano te 1889. podižu zgradu Učiteljskog doma u Zagrebu koji je bio središte učiteljskog djelovanja, sjedište Hrvatsko-pedagoškog književnog zbora, Saveza učitelja, tu je bila i knjižnica Zbora i učiteljska čitaonica.

Po statističkim podacima koje donosi Franković (Franković, 1958., 178.) povećava se broj škola, ali i broj učitelja. Međutim, kvantitativni rast ovoga puta ne prati razvoj kvalitete u školi. Splasnuo je zamah koji se dogodio zakonom iz 1874., a apsurdna se debata vodila o tome je li bolje uspravno ili ukošeno pismo, na štetu realiziranja stvarnog i potrebnog odgoja i obrazovanja. Čak su postojale i težnje da se u školu vrati samo učenje *trivija* – pisanje, čitanje i računanje, a da upravu škole ponovno preuzme svećenstvo.[38] Godine 1895. izlazi nastavni program po kojem su se učili sljedeći predmeti: vjeronauk, čitanje, vježbe u govoru, računstvo i geometrija, krasopis i crtanje, svjetovno i crkveno pjevanje, gimnastika, rad u školskom vrtu. Učiteljska društva nezadovoljna ovakvim razvojem školstva pritišću vladu koja pokreće pitanje novog nastavnog plana i programa, koji je donesen 1905.

2.4. GLAZBENO-PEDAGOŠKI RAD VJENCESLAVA NOVAKA NAKON DONOŠENJA DRUGOG ZAKONA 1888.

[38] Za tu se ideju najviše zalagao Iso Kršnjavi, od 1891. predstojnik Odjela za bogoštovlje i nastavu, inače aktivni unionist podložan vladi Khuena Hedervaryja.

- Kao ključna osoba za područje glazbene pedagogije u Hrvatskoj u ono vrijeme profilira se **Vjenceslav Novak.** Ponovno pratimo *Izvješće Kraljevske učiteljske škole* za školsku 1889./1890. godinu u kojem se Novak ponovno osvrće na problematiku obuke pjevanja u osnovnoj školi. Analizirajući novi školski *Zakon* iz 1888. u usporedbi s prvim školskim *Zakonom* iz 1874. zaključili smo da su se dogodili određeni negativni pomaci. Novak svoju raspravu započinje oštro i odmah navodi kako se prema nijednom nastavnom predmetu ne odnosi maćehinski kao prema pjevanju. Smatra da se premalo radilo na problemu metodike, tj. načinu pjevačke obuke u školama jer odgojnu vrijednost glazbe svi već dobro poznaju. Po Novaku problem je i nejasno definiran cilj nastave glazbe. Prelagan je zahtjev postavljen u nastavi koji za cilj ima samo naučiti određen broj pjesama te kritizira pedagoge i metodičare što već nisu preispitali problem nastave glazbe, odnosno pjevanja u osnovnoj školi. Autor ponovno odgovara na pitanje čemu pjevanje u osnovnoj školi, stoga elaborira poznate činjenice o nerazdvojnosti pjesme i čovjekovih osjetila te obrazlaže da se pjesma mora prihvatiti u odgojno-obrazovnom procesu jer njezina odgojna vrijednost nema alternativu. Novak pokušava i odgovoriti na pitanje kako obučavati pjevanje da ta obuka dobije svoju svrhu. Iznosi argumente o ljudskom glasu, njegovim mogućnostima, o lijepom pjevanju (estetskom odgoju) i cilju nastave glazbe koja učenika treba uputiti da shvati popijevku i uvježbava vještinu pjevanja. Novak sagledava i situaciju u društvu te upozorava da se u mnogim društvima njeguju pjevačka društva, a kod nas to nije slučaj. Dakle, škola ne odgaja konzumente glazbene kulture, a to bi svakako trebao biti jedan od njezinih primarnih ciljeva. Temeljita glazbena obuka je predviđena za posebne uvjete – glazbenu školu. Zaključuje da bi svrha nastave glazbe trebala biti: a) buđenje i jačanje plemenitih osjećaja i poticanje smisla za glazbeno lijepo; b) postepeno vježbanje glasovnih mogućnosti da se učenici osposobe za lijepo pjevanje i c) ako se izabiru prigodne pjesme i uvježbavaju s djecom u prigodno vrijeme, pjevanjem se može pomoći koncentracija u cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu (Novak, 1890., 4 – 5.). Nadalje, Novak stavlja naglasak na estetski dio glazbenog odgoja pa tako upozorava na „lijepo pjevanje", na dobar izgovor, preporučuje odabir pjesama kvalitetnog teksta. Naglašava, po prvi put, potrebu korelacije glazbene nastave s drugim predmetima kroz povezivanje sadržaja (vjeronauk, priroda i društvo…) te kroz primjer obrade jedne božićne pjesme potkrjepljuje svoju ideju.

Novak zaključuje da ovi zahtjevi koji se stavljaju pred nastavni proces nisu dovoljni. Nova metodička stremljenja iziskuju da učenje pjesme ne bude jedini cilj nastave glazbe, već da se djeca upoznaju i s osnovnim karakteristikama tona – viši, niži; dulji, kraći; glasniji, tiši. Uz to, valja odmah upozoravati na estetske kriterije – dinamiku, kao i na tempo, metar i ritam. Intencija

je, dakle, da se u osnovnoj školi postavi temelj glazbenog obrazovanja. Pošto bi ovakva obuka bila previše apstraktna, Novak preporučuje predočavanje ovakvog nastavnog sadržava vizualno. Na primjer, za jasniji prikaz tonova durske ljestvice, Novak predlaže metodu *ciferista* (brojčana metoda) koja svaki ton u opsegu oktave označava brojkom od 1 do 8. Postoji i druga metoda, da se tonovi prikažu na ljestvama, gdje svaka stepenica označava sljedeći ton. Ovom metodom je lakše prenijeti tonove u crtovlje, stoga se metode kombiniraju. Koristili su se i metodom *Kügele – Sacher*, koja koristi visoku ljestvicu stepenicama podijeljenu na tonove.

Na kraju se može zaključiti da je bilo više ili manje uspješnih metoda ne bi li se izbjeglo učenje notnog pisma, a u suštini cilj je postao notno opismeniti učenike. Čeh *Pivoda* je uveo slušnu metodu. Učenicima bi svirao ili pjevao dva tona – npr. *g1* i *a1*. Kada bi učenici primijetili viši i niži ton, napisao bi im 5 vodoravnih crta i rekao da niži ton zapisuju na drugu crtu (to je bio ton *g1*), a viši u prazninu iznad (*a1*). Ovoj je metodi Novak prigovorio samo što se nastojalo da se uvede od prvog razreda. Novak se zalagao da se u prvom, pa čak i u drugom razredu, samo vježba pjevanje, a onda započne s *Pivodinom* metodom glazbenog opismenjivanja. Koliko je V. Novak razmatrao problem nastave glazbe govori i činjenica da je uistinu bio u koraku sa suvremenim metodičarima onog vremena te je u svom članku preporučio i metodu *I. Helma*, koji je na osnovu poznatih crkvenih i narodnih pjesama upoznavao djecu s notnim sustavom. Na kraju se Novak pita hoće li učitelji htjeti prihvatiti nove metode i nova znanja ili će se i dalje u svom radu koristiti s onim znanjem koje su naučili za vrijeme studiranja.

- S pravom je i Tihomir Petrović nazvao **Vjenceslava Novaka** *utemeljiteljem hrvatske glazbenoteorijske literature i koncepcije glazbenoteorijskog obrazovanja u nas* (Theoria, 2003., 3 – 5.). Njegovo je kapitalno djelo vezano uz glazbenu pedagogiju druge polovice 19. stoljeća *Pjevačka obuka u pučkoj školi* izdano u Zagrebu 1892. godine. Po svojoj koncepciji *Pjevačka obuka u pučkoj školi* je priručnik namijenjen učiteljima. Podijeljen je u dva dijela. **Prvi dio** *(Obći dio)* sadrži već poznate rasprave o potrebi nastave glazbe (pjevanja) u osnovnoj školi, temeljna znanja o pjevanju, fizionomiji pjevačkog aparata, nastanku glasa, upute o držanju tijela i disanju kod pjevanja kao i nekoliko stranica o lijepom pjevanju. Zaključni dio prvog dijela odnosi se na povijesni razvoj glazbene nastave, odnosno obuke u pjevanju od stare Grčke i Rima do današnjih dana. Posebno je poglavlje posvećeno pjevačkoj obuci u Hrvatskoj. Novak naglašava ono što smo u dosadašnjem istraživanju i primijetili: osim odgovora na pitanje kako pjevanje blagotvorno djeluje na fizičko i psihičko stanje čovjeka, dosad se nije postavljalo pitanje na koji način provoditi nastavu glazbe (odnosno pjevanja), samo se govorilo o obradi pjesme po sluhu –

jedina uputa i cilj je bio napamet naučiti pjesmu slušajući učitelja. Navode se i sve dotad izdane pjesmarice koje se koriste u nastavi, a u ovom su radu navedene.

Drugi dio je nazvan *Posebna metodika* gdje se za svaki razred daju upute o izvođenju nastave glazbe. Primjeri obrade pjesama uzeti su iz Kuhačeve pjesmarice. **U prvom razredu** se uče pjesme po sluhu. Zorno je prikazan postupak obrade desetak pjesama po sluhu koje bi trebale biti dovoljne za prvi razred: pjesma se uči u nekoliko etapa, obrađuje se i uči tekst uz stalna objašnjenja učitelja. Tek se sljedeći sat preporučuje učenje melodije i njezino uvježbavanje te interpretacija. Cilj nastave pjevanja u prvom razredu je postizanje *lijepog pjevanja*. **U drugom razredu** se upoznaju neke osnovne karakteristike tona – dulji i kraći ton. Započinje se i s notnim opismenjivanjem učenika. Obrađuju se redom: cijele note, polovinke; viši i niži tonovi i njihovo zapisivanje; četvrtinka; ton *si* (h); glasnije i tiše pjevanje; ton *do* (c), te „dva glasa na jedan udar" ili osminke – ritam „ta-te". **U trećem se razredu** nastavlja s upoznavanjem tonova ljestvice: *re* (d), *mi* (e); upoznaje se pojam ritma i dvodijelne mjere; ton *fa* (f) i trodijelna mjera. **Četvrti razred** podrazumijeva nastavak obrade ritma: „note koje traju tri udarca", punktirane note, stanke i tonički trozvuk. U petogodišnjim školama preporučuje se u **petom razredu** obrada šesnaestinki, triola, predtakta, povisilica i snizilica te uvježbavanje dvoglasnog pjevanja. (Novak, 1892., 159 – 160.)

U svakom se razredu preporučuje obrada novih popijevaka po metodi koja je opisana za gradivo prvog razreda. Nastava pjevanja se provodi u dva polusatna termina tjedno (što je zapravo jedan sat tjedno). *Pjevačka obuka u pučkoj školi* V. Novaka je prvi cjeloviti priručnik glazbene metodike s detaljnim uputama o izvođenju nastave glazbe u ono vrijeme. Zaključujemo da se postupno u nastavu glazbe u općeobrazovnoj školi uvelo glazbeno opismenjivanje i to da se nastava glazbe ne svede samo na pjevanje, ali se kasnije taj proces pojednostavljenog solfeggia pokazao neprikladnim i neproduktivnim za nastavu glazbe u osnovnoj školi.

- Vjenceslav Novak je u Zagrebu 1891. godine izdao i pjesmaricu s crkvenim pjesmama *Starohrvatske crkvene popjevke* koja se, također, upotrebljavala u nastavi.

ZAKLJUČAK

Politička previranja, društvene promjene i loša ekonomska situacija u drugoj polovici 19. stoljeća ostavili su trag na razvoj školstva, a samim time i na razvoj nastave glazbe u tadašnjoj pučkoj školi. Za pjevanje – kako se tada naziva nastava glazbe u osnovnoj školi – određen je fond od jednog sata tjedno. I sam naziv predmeta govori nam da se sat glazbe svodio samo na pjevanje, stoga su i ciljevi predmeta bili vezani samo uz što veći fond naučenih pjesama.

Nacionalnim buđenjem u škole ulazi narodna pjesma te se njezine odgojne vrijednosti stavljaju u prvi plan za uporabu u nastavi glazbe. Nakon izlaska drugog Školskog zakona 1888., nailazimo na kritičke osvrte spram svrhe i ciljeva nastave glazbe, gdje se zaključuje da pjevanje samo po sebi nije produktivno u nastavno-odgojnom procesu. Možemo zaključiti da je ovo ključni trenutak u daljnjem razvoju nastave glazbe jer se uz pjevanje u nastavu glazbe postepeno uvode upoznavanje osnovnih elemenata glazbenog pisma te s vremenom dolazimo na sustav pojednostavljenog solfeggia koji se dugo zadržao u nastavnim planovima i programima za glazbenu kulturu u općeobrazovnoj osnovnoj školi. Druga polovica 19. stoljeća jest vrijeme nacionalnog buđenja i stvaranja nacije u današnjem smislu poimanja. Ciljevi nastave, pa tako i ciljevi nastave glazbe (pjevanja), bili su podređeni višim interesima. Nekad je bilo dovoljno samo pjevati narodne pjesme, a cilj je nastave glazbe bio usvojiti što veći broj popijevaka za kasniju uporabu. Političkim i društvenim previranjima mijenjaju se i ciljevi nastave pa tako i ciljevi nastave glazbe. Jasno je da na nastavu, njezinu filozofiju i ciljeve utječe razvoj struke i nova stremljenja u glazbeno-nastavnoj praksi, ali često su presudni vanjski utjecaji. Bez obzira na sve turbulencije koje su pogađale školstvo, s pravom možemo ustvrditi da glazba u osnovnoj školi mora imati svoje zasluženo mjesto.

Danas je više no ikad potrebna glazba u životu mladih ljudi. Uvođenje učenika u glazbenu kulturu, upoznavanje elemenata glazbenog jezika, razvijanje glazbene kreativnosti i usvajanje mjerila za kritičko i estetsko procjenjivanje glazbe preduvjet su za izgradnju kvalitetnog i zdravog društva, društva čije vrijednosti počivaju na bogatoj kulturnoj baštini i društva koje se sprema svoje vrijednosti podijeliti u zajednici europskih naroda u koju se sprema ući.

LITERATURA

Cuvaj, A (1910.), Građa za povijest školstva kraljevina hrvatske i slavonije, svezak III, IV i V. Zagreb: Kraljevska zemaljska tiskara.

Cuvaj, A (1911.), Građa za povijest školstva kraljevina hrvatske i slavonije, svezak VI i VII. Zagreb: Kraljevska zemaljska tiskara.

Cuvaj, A (1913.), Građa za povijest školstva kraljevina hrvatske i slavonije, svezak VIII i IX. Zagreb: Kraljevska zemaljska tiskara.

Eisenhult, Gj. (1872.), Napjevi crkvenih pjesama. Zagreb.

Franković, D. (1958.), Povijest školstva i pedagogije u hrvatskoj, Zagreb: Pedagoško- književni zbor.

HNOS za glazbenu kulturu u osnovnoj školi, (2005.): Zagreb: MZOŠ.

Machulka, T. (1876.), Praktična pjevanka za mladež. Prag, vlastita naklada.

Munjiza, E. (1994.), Povijesni slijed demokratizacije hrvatskoj osnovnog školstva. Zagreb: Život i škola, 43. god. 1/1994.

Nastavni plan i program za osnovnu školu, (1999.), Zagreb: Prosvjetni vjesnik, Posebno izdanje.

Novak, V. (1888.), Pučki učitelj kao učitelj pjevanja i kao orguljaš. Zagreb: Izvještaj kraljevske preparandije i vježbaonice.

Novak, V. (1890.), Obuka u pjevanju u pučkoj školi. Zagreb: Izvještaj kraljevske učiteljske škole i vježbaonice.

Novak, V. (1891.), Starohrvatske crkvene popjevke. Zagreb: Knjižara dioničke tiskare.

Novak, V. (1892.): Pjevačka obuka u pučkoj školi. Zagreb.

Rubetić, C. (1872.), Pjesmarica za djecu pučkih učionica. Zagreb.

Stohl, I., Torbar, J., Rihtarić, S. (1858.), Crkvene pjesme za školsku mladež i za puk. Zagreb: L. Hartman.

Štoos, P. (1858.), Kitice crkvenih pjesama s napjevima. Zagreb.

Truhelka, A. V. (1859.), 100 pjesama za porabu školsku, crkvenu i domaću. Zagreb.

Varjačić, Lj. (1876.), Lira, pjesmarica. Zagreb: Ljudevit Varjačić.

www.crohis.com; 15. veljače 2009.

Zajc, I. (1876.), Milozvuk, pjesmarica. Zagreb.

DEVELOPMENT OF MUSIC TEACHING IN CROATIA IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY – CHANGES IN MUSIC TEACHING PRACTICE

SUMMARY

This paper provides a preview of the development of music teaching in elementary schools from the introduction of Croatian language in schools in mid-19th century to the First World War. Author analyzes the school acts of that time and their importance and influence on the development of school system, particularly on music teaching, in the context of social, political and cultural turmoil of the second half of the 19th century. The prescribed number of classes, teaching methods, aims, tasks and philosophy of the subject, teachers' competences, external influences and other factors still influence the development and real situation of music teaching in elementary school nowadays as they did then. Therefore, this paper presents both school acts and first songbooks in Croatian that were used as teaching material, because they provide an insight of how music teaching was organized then, what were its tasks and aims, and what methods the teachers used in realizing those tasks and aims.

Throughout its history and nowadays as well, the school system was under the influence of permanent changes. This paper analyzes and analytically elaborates the changes in the second half of the 19th century and their influence on the development of music teaching, but it also discusses the changes and perspectives of music teaching practice in view of present and future changes.

Key words: music teaching, elementary school system, songbooks in Croatian, changes in music teaching practice

UDK 371.12 . 78](497.5)
Pregledni rad
Review Article

Nacionalni kurikulum i glazbeno obrazovanje budućih učitelja

Vesna Svalina, asistentica
Učiteljski fakultet u Osijeku
E-adresa: vesna.svalina@os.t-com.hr

Tihana Škojo
Prva gimnazija u Osijeku
E-adresa: tihana.skojo@skojo.hr

Sažetak

Donošenjem Nacionalnog okvirnog kurikuluma u Hrvatskoj se napušta tradicionalni pristup odgoju i obrazovanju temeljen prvenstveno na nastavnim programima kojima se strogo propisuje što učitelji trebaju poučavati učenike tijekom jedne školske godine. U novom kurikulumskom pristupu primarni cilj odgoja i obrazovanja više nije prenošenje znanja, nego razvoj učeničkih kompetencija.

Temeljem ovakvog pristupa i glazbena je nastava u osnovnim općeobrazovnim školama dobila novu programsku koncepciju. Verbalna su znanja svedena na najmanju mjeru, ne inzistira se više na glazbenom opismenjivanju, a u prvi plan dolazi sama glazba i njezino upoznavanje slušanjem ili aktivnim muziciranjem.

Glazbenu je nastavu u općeobrazovnoj školi moguće izvoditi u skladu s novim kurikulumskim pristupom pod uvjetom da se i u glazbenom obrazovanju budućih učitelja velika pažnja posvećuje praktičnom bavljenju glazbom i upoznavanju same glazbe. Ako se njihovo glazbeno obrazovanje temelji prije svega na usvajanju tzv. teorijskih znanja i znanja o glazbi (verbalnih znanja), u školama se i dalje neće događati neke bitne promjene. Učenike je moguće kvalitetno uvoditi u različite glazbene aktivnosti jedino ako su i učitelji sami stekli određene glazbene vještine.

Ključne riječi: nacionalni kurikulum, kompetencije, glazbena nastava, glazbeno obrazovanje budućih učitelja

1. UVOD

Kako je dosad u obrazovnoj politici prevladavao pristup koji je bio usmjeren prije svega na stjecanje činjeničnih znanja, često se takav pristup prenosio i na područja gdje za to nije bilo potrebe. Inzistirati na stjecanju činjeničnih znanja na području tjelesne, likovne ili glazbene kulture znači inzistirati na tome da se govori o sportu ili umjetnosti, a da se njima ne bavimo, što znači da ta područja i dalje ne poznajemo. Poznajemo li mi doista umjetnost određenog likovnog umjetnika ako znamo nabrojati nazive njegovih slika ili znamo riječima opisati neke njegove

likovne radove koje zapravo nismo nikad imali priliku vidjeti. Potpuno je jasno da na takav način ne upoznajemo niti jednu umjetnost. Međutim, kad je u pitanju glazba u školama, ipak se mnogo vremena odvaja za razne verbalne sadržaje. O glazbi se mnogo više govori nego što se ona sluša ili izvodi. Verbalne informacije o glazbi kategorija su znanja koja su u određenoj mjeri potrebna, ali bez upoznavanja same glazbe, što je moguće jedino reproduciranjem, slušanjem glazbe ili njezinim stvaranjem, ne možemo reći da smo pravi poznavatelji glazbe, bez obzira na mnoštvo podataka kojima raspolažemo o glazbenim stilovima, skladateljima i njihovim djelima. Iz tog nas razloga zabrinjava činjenica da se u glazbenoj nastavi, kako u osnovnim i srednjim školama, tako i na fakultetima koji obrazuju buduće učitelje, i dalje puno govori o glazbi i inzistira posebno na verbalnim informacijama dok se pravom znanju glazbe posvećuje znatno manje pažnje.

Kako se donošenjem Nacionalnog okvirnog kurikuluma u Hrvatskoj postepeno napušta tradicionalni pristup odgoja i obrazovanja koji se temelji prvenstveno na nastavnim programima, a primarni cilj odgoja i obrazovanja više nije prenošenje znanja nego razvoj učeničkih kompetencija, tako je i za glazbeno obrazovanje na učiteljskim fakultetima važno napustiti dosad prisutan tradicionalni pristup. Glazbeno obrazovanje učitelja ne bi se smjelo temeljiti na činjeničnim znanjima, nego na stjecanju kompetencija koje će studentima kao budućim učiteljima omogućiti uspješno uvođenje učenika u sve aktivnosti u okviru glazbene nastave.

Ovaj je rad koncipiran tako da se u uvodnom, teorijskom dijelu prvo objašnjava pojam kurikulum, nakon čega se govori nešto više i o učiteljskim kompetencijama te glazbenom obrazovanju budućih učitelja u kojemu je naglasak stavljen upravo na razvoj kompetencija. Slijedi prikaz istraživanja koje je provedeno sa studentima prve godine učiteljskog studija, a u kojemu se nastojalo ispitati mišljenja studenata o zadovoljstvu/nezadovoljstvu nastavom glazbene kulture, gdje je poseban naglasak stavljen na upoznavanje glazbe slušanjem te na aktivnom muziciranju (sviranju i improviziranju na melodijskim i ritamskim udaraljkama) Glazba je, dakle, na prvom mjestu, dok su verbalna znanja stavljena u drugi plan.

2. KURIKULUM USMJEREN NA RAZVOJ KOMPETENCIJA

U europskoj pedagoškoj teoriji i praksi pojam kurikuluma pojavljuje se šezdesetih i sedamdesetih godina XX. stoljeća kad upravo pitanje metodologije izrade kurikuluma za didaktičare postaje vrlo značajno pitanje. Ovaj se termin tada najčešće koristio kao sinonim za plan i program, a u širem značenju i kao novi pristup programiranju (Previšić, 2007., str. 17., Vican, Bognar, Previšić, 2007., str. 201.). U Njemačkoj se sedamdesetih godina povela rasprava i o različitim vrstama kurikuluma pa se isticalo kako postoje dvije osnovne vrste, zatvoreni i

otvoreni kurikulum. Tradicionalnom obrazovanju odgovara zatvoreni kurikulum jer se u njemu donose detaljno razrađeni programski sadržaji i propisani tijek nastave, udžbenici, propisana nastavna sredstva i katalozi znanja (Previšić, 2007., str. 25 – 26.), dok otvoreni kurikulum daje samo okvirne upute unutar kojih se izvedbeni program realizira na kreativan način. Tu se posebno cijeni inicijativa učenika i učitelja, njihova spontanost i kreativnost. Sistematičnost učeničkih znanja ostvaruje se sustavnim donošenjem tema u programu, ali se te teme realizira u skladu s potrebama i interesima učenika (Vican, Bognar, Previšić, 2007., str. 182.).

Kurikulum je pojam koji ima ishodište u latinskoj riječi *curriculum* – tijek, slijed, a označava putove i načine dolaska do najpovoljnijih rezultata. Kompleksan je to pojam koji se danas u pedagoškim krugovima vrlo često pojavljuje, koji svaki autor dobro razumije, ali i interpretira na osobit način. Kurikulum je relativno pouzdan, precizan i optimalan način provođenog planiranog procesa odgoja i stjecanja kompetencijskih sposobnosti u kojem se razrađeni sadržaji procesom planiranja prenose u nastavu radi stjecanja aktivnog znanja, sposobnosti i vještina (Previšić, 2007, str. 20.). Sadrži zadatke i sadržaj koji su izvedeni iz znanstveno utemeljenog cilja, plan i program te organizaciju i tehnologiju provođenja. Bitna je značajka kurikuluma da nastaje unutar odgojno-obrazovne organizacije nastojanjima svih njegovih sudionika, koji višestrukim ispitivanjima postignuća provjeravaju uspješnost teorije i vrednuju učinke (Sekulić-Majurec, 2007., 354.). Kurikulum je teorijski utemeljena filozofija odgoja i obrazovanja, koja daje smjernice za svakodnevnu praktičnu djelatnost (Previšić 2007., str. 22., Marsh, 1994., str. 20.) te sistematizira temeljne kategorije koje su značajne za realizaciju kurikuluma. U te kategorije spadaju učenička gledišta, nastavničke kompetencije, planiranje i razvoj kurikuluma, upravljanje kurikulumom i ideologija kurikuluma. Upotrebom koncepcijskih struktura i ključnih pojmova omogućeno je uspješno planiranje i izrada kurikuluma. „Nema jednostavnih odgovora ni recepata za najvažnija pitanja o kurikulumu. Međutim, isplati se utrošiti malo više vremena za razmišljanje o tim pitanjima" (Marsh, 1994., str. 27.).

U Hrvatskoj se pojam *kurikulum* pojavio tek devedesetih godina prošlog stoljeća. Kako su se otad do danas u hrvatskom društvu događale značajne promjene, nametnula se potreba za mijenjanjem i postojećeg sustava obrazovanja. Iako kod nas još uvijek ne postoji konsenzus oko pitanja ciljeva odgoja i obrazovanja, svakako se više ne može govoriti kako bi cilj obrazovanja trebao biti prenošenje činjeničnih znanja i savladavanje strogo propisanih sadržaja. Usporedbom hrvatskog i drugih europskih odgojno-obrazovnih sustava uočeno je da odgojno-obrazovni sustav u Hrvatskoj ima niz slabosti zbog čega nije moguće dostići kvalitetu obrazovanja koja bi bila primjerena potrebama pojedinaca i zahtjevima razvoja suvremenog društva. S ciljem

unapređenja obrazovanja i u Hrvatskoj krenulo se u izradu nacionalnog kurikuluma koji bi bio usklađen s europskim razvojnim trendovima te primjeren hrvatskom društvenom i obrazovnom kontekstu (2006., str. 367.). Nacionalni kurikulum ustanovljuje odgojno-obrazovnu stvarnost te sa svrhom da odgovori nacionalnim i društvenim zahtjevima određuje ciljeve, načela i sadržaj. Definiraju se opći ciljevi odgojno-obrazovnog procesa, zadaci, nastavni planovi, programi, metodička oprema, organizacijski aspekt, sustav praćenja, uspoređivanja i vrednovanja kvalitete obrazovanja. Nacionalni kurikulum pruža nastavnicima slobodu za uključivanje nastavnih sadržaja koje smatraju vrijednima u stvaranju postmodernog društva.

U tradicionalnom obrazovanju naglasak je bio stavljen na prenošenju činjeničnog znanja te na realiziranju planova i programa kojima se strogo propisivalo što bi učitelji trebali poučavati učenike tijekom jedne školske godine. U novom kurikulumskom pristupu prenošenje znanja zamjenjuje se razvojem učeničkih kompetencija[39] i polazi se od pitanja: „*što učenik određene dobi treba znati i može znati, koje vještine, sposobnosti i stavove treba i može razviti* u razdoblju jednoga razvojnog ciklusa koji nije strogo vremenski određen razdobljem od jedne školske godine" (*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008., str. 6.). Takav pristup prisutan je i u mnogim drugim zemljama svijeta. Europska unija je istaknula osam temeljnih kompetencija koje se smatra značajnim za obrazovanje. To su sljedeće kompetencije:

- sporazumijevanje na materinskom jeziku,
- sporazumijevanje na stranim jezicima,
- matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji,
- digitalna kompetencija,
- učiti kako učiti,
- socijalna i građanska kompetencija,
- inicijativnost i poduzetnost te
- kulturna svijest i izražavanje.

Ove se kompetencije postepeno integriraju u nacionalne kurikulume zemalja Europske unije, a postoji namjera da se one integriraju i u hrvatski nacionalni kurikulum. Previšić (2007., str. 32.) ističe kako bi kod izrade kurikulumskih okvira polazište trebalo biti određivanje strateških ciljeva te sadržaja odgoja i obrazovanja. Tako bi se odredili obrazovni ciklusi, odgojna

[39] Kompetencija predstavlja kombinaciju znanja, vještina, vrijednosti, gledišta i navika koje nam omogućuju efikasno i aktivno djelovanje u određenoj situaciji i u određenoj profesiji.

područja, obrazovne razine, kompetencije koje bi se mogle steći, planirana školska postignuća i dr. Nacionalni okvirni kurikulum razvojni je dokument, proces koji je otvoren za promjene i poboljšanja sukladno zahtjevima odgoja i obrazovanja današnje generacije. Tvorba obrazovnog kurikuluma smatra se stalnim i otvorenim procesom „u kojem prevladane zastarjele dijelove sustava treba povremeno inovirati i nadograđivati, ali s dovoljno sluha za postojeće (osobito trajne odgojne) vrijednosti i druge stabilne nositelje glavnih pedagoških djelatnosti" (Previšić, 2007, str. 28). Veliki porast tehničkih i tehnoloških mogućnosti dostupnih danas svakom pojedincu rezultira „eksplozijom" znanja koja posljedice nalazi u školskoj praksi. Prilikom tvorbe nacionalnog kurikuluma za osposobljavanje mladih za život u društvu znanja potrebno je imati u vidu mogućnosti naglog i brzog obogaćivanja spoznaja (Sekulić-Majurec, 2007., 361., prema Dryden i Vos, 2001.; Heargreaves, 2003.). Nagla ekspanzija znanja, njegove kvalitete i dostupnost imaju implikacije u kurikulumu o pitanju kompetencija. „Jedna od danas najprisutnijih promjena upravo je okretanje od znanja koje predstavlja informacije prema znanju koje predstavlja osnovu za stjecanje kompetencija" (Domazet, 2006., prema Sekulić-Majurec, 2007., str. 361.). Stoga je samo po sebi razumljivo da fleksibilni, suvremeni, kurikulum današnjice ispred pamćenja činjenica prednost daje stjecanju kompetencija.

3. UČITELJSKE KOMPETENCIJE

Upravo će učitelji svojim razumijevanjem
škole konačno promijeniti školski svijet.

Lawrence Stenhouse

Kad je riječ o novim nastojanjima vezanim za promjene sustava odgoja i obrazovanja vrlo je značajno osvrnuti se i na pitanje uloge učitelja u suvremenoj školi koja se sad bitno mijenja. Učitelj u današnjem vremenu „više nije netko tko ima moć, vlast nad informacijama, tko širi mudrost i znanje, kao što ni učenik više nije pasivni primatelj tog znanja, što utječe na promjenu odnosa među njima" (Day, 1999., prema Sekulić-Majurec, 2007., str. 369.). Učitelj i dalje ima ulogu da pomaže učeniku u stjecanju znanja, ali osim toga učenike treba osposobljavati i za samostalno dolaženje do novih znanja i pomagati im u stjecanju različitih kompetencija (Sekulić-Majurec, 2007., str. 370.). Djelovanje današnjih učitelja trebalo bi biti usmjereno prije svega na poticanje, usmjeravanje, pomaganje, organiziranje, dogovaranje, ohrabrivanje i savjetovanje (Previšić, 2003., 13 – 19.), a učitelj treba imati „pedagoškog smisla" i za stvaralaštvo da bi mogao pomoći učenicima i u otkrivanju novih ideja, novih pristupa u

rješavanju problema te u stjecanju nekih novih vještina. Učeniku se treba pomoći da otkrije sebe, svoje sklonosti i skrivene mogućnosti (Previšić, 1999.b, 11.).

Mnogi autori naglašavaju kako bi učitelji za uspješno profesionalno djelovanje trebali imati stečene određene kompetencije (Hrvatić, Piršl, 2007., str. 395., Razdevšek-Pučko, 2005., str. 5 – 9.). Mijatović (2000., str. 158.) definira pedagošku kompetentnost kao profesionalnu „mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobraženosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem". Kad se govori o učiteljskim kompetencijama najčešće se ističu one opće i predmetno nezavisne, iako možemo govoriti i o specifičnim kompetencijama za pojedino područje, dakle, o usko stručnim kompetencijama. Popis pet temeljnih učiteljskih kompetencija izradila je stručna skupina Europske komisije koja se posebno bavila upravo ovim pitanjem. Kao prva temeljna kompetencija navodi se osposobljenost za nove načine rada u razredu, druga je osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda: u školi i sa socijalnim partnerima, slijedi osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novog znanja kod učenika, četvrta je razvijanje vlastite profesionalnosti, a peta upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije (Tablica 1).

Tablica 1: Kompetencije učitelja u izvještaju ekspertne skupine Europske komisije (prema Razdevšek-Pučko, 2005., str. 6 – 7.)

Kompetencije učitelja u izvještaju ekspertne skupine Europske komisije	
Osposobljenost za nove načine rada u razredu	• upotreba odgovarajućih pristupa s obzirom na socijalnu, kulturnu i etničku različitost učenika • organiziranje optimalnog i motivirajućeg okruženja čiji je cilj olakšati i poticati proces učenja • timski rad (poučavanje) s drugim učiteljima i stručnim suradnicima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu s istim učenicima
Osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda: u školi i sa socijalnim partnerima	• razvijanje školskog kurikuluma (u decentraliziranim sustavima) • organizacija i evaluacija odgojno-obrazovnog rada • suradnja s roditeljima i drugim socijalnim partnerima
Osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novog	• razvijanje osposobljenosti učenika za cjeloživotno učenje u društvu znanja („učiti ih kako treba učiti")

znanja kod učenika	
Razvijanje vlastite profesional-nosti	• istraživački pristup i usmjerenost rješavanju problema • odgovorno usmjeravanje vlastitog profesionalnog razvoja u procesu cjeloživotnog učenja
Upotreba informacijsko-komu-nikacijske tehnologije	• upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u formalnim situacijama učenja.

Na fakultetima koji obrazuju buduće učitelje i nastavnike postoji nekoliko modela prema kojima se na različite načine dolazi do istog cilja, a to je stjecanje pedagoških kompetencija. Ovdje ćemo posebno istaknuti uzastopni/sukcesivni, usporedni te integrirani model. Osnovna razlika među njima je u strukturi i zastupljenosti stručnih i pedagoških sadržaja te u njihovom pozicioniranju tijekom studija. Tako se u uzastopnom/sukcesivnom modelu u prvom dijelu studija stječe stručna kompetencija, dok je drugi dio studija posvećen stjecanju pedagoške (nastavne) kompetencije. Prema tzv. usporednom modelu stručne i pedagoške kompetencije stječu se istovremeno, no programi struke i stjecanje pedagoške kompetencije nisu formalno povezani. Za razliku od toga, u integriranom modelu, koji je inače karakterističan za učiteljske studije, predviđa se integracija različitih sadržaja u okviru stručne i pedagoške kompetencije. Kao posebno važan sadržaj studija u ovom se modelu izdvaja stjecanje praktičnih sposobnosti u okviru školske prakse (Hrvatić, Piršl, 2007., 385.).

Možemo reći da će studenti biti uspješni budući učitelji ako stečena praktična i teorijska znanja tijekom obrazovanja povezuju i primjenjuju u nastavnoj praksi. Uspješni su oni učitelji koji imaju povjerenje u stečena znanja i vještine, odgovorno i savjesno realiziraju sve odgojne i obrazovne zadatke, znaju poticati učenike i pomagati im u razvoju njihovih potencijala te vole svoje učenike.

4. NAGLASAK NA RAZVOJU KOMPETENCIJA U GLAZBENOM OBRAZOVANJU BUDUĆIH UČITELJA

U skladu s novim kurikulumskim pristupom u kojemu primarni cilj odgoja i obrazovanja više nije prenošenje znanja nego razvoj učeničkih kompetencija, i glazbena je nastava u osnovnim općeobrazovnim školama dobila novu programsku koncepciju. Novi su programi „konačno pružili priliku da se u školi stvarno dogodi glazba, bilo tako da se intenzivno sluša i upoznaje, bilo tako da se pjeva i, po mogućnosti, svira" (Rojko 2005., str. 13.). U razrednoj

nastavi polazi se od toga da je dovoljno da učenici pjevaju pjesme po sluhu i da aktivno slušaju glazbu te tako upoznaju određeni broj glazbenih djela. Na glazbenoj nastavi mogu se izvoditi i različite glazbene igre, učenici mogu plesati i kretati se uz glazbu, svirati, izvoditi igre uz neka jednostavna glazbala te improvizirati glazbu (Rojko, 2005., str. 16.). Sve te aktivnosti smatraju se potrebnima i za njih treba pripremati i buduće učiteljice i učitelje. Ako želimo da studenti kao budući učitelji budu zaista kompetentni za izvođenje ovdje navedenih aktivnosti s učenicima, morat ćemo mnogo više pažnje posvetiti i njihovom aktivnom uključivanju u glazbene aktivnosti. To neće biti samo sviranje instrumenata kojima će se pratiti učeničko pjevanje, nego i instrumenata koje će u školi učitelji svirati zajedno sa svojim učenicima. To su, dakle, udaraljke. Studenti trebaju što više pjevati te upoznavati glazbu slušanjem, a upoznavat će se i s različitim glazbenim igrama u kojima trebaju aktivno sudjelovati.

U glazbenom obrazovanju glazba mora biti na prvom mjestu. Ona „mora prethoditi a ne slijediti svakom (raz)govoru o njoj jer se samo tako ostvaruje prirodan slijed učenja u kome riječima potvrđujemo ono što je rečeno samom glazbom, ili, drugačije, tu je glazba cilj a govor sredstvo" (Rojko, 2004. – 2005., str. 12.). Sva glazbena znanja moraju proizlaziti iz glazbe, bilo da se reproducira CD-om ili nekim oblikom aktivnog muziciranja, odnosno, nastava glazbe u središte pozornosti postavlja glazbenu aktivnost. U slušanju se ta aktivnost zasniva na obradi glazbenih oblika, koja se izvodi isključivo po sluhu, dok je u sviranju, pjevanju i raznim kreativnim načinima rada u glazbenoj nastavi s različitim ciljevima doslovno iskazana glazbena aktivnost.

Izbor općeg sadržaja programa odabran je s ciljem da se stečenim kompetencijama na fakultetu budući učitelji dobro pripreme za stručni i nastavni rad i razvoj. Studenti se trebaju aktivno baviti sljedećim aktivnostima:

- slušanjem i upoznavanjem glazbe;
- pjevanjem;
- sviranjem;
- ritamskom i melodijskom improvizacijom;
- izvođenjem glazbenih igara.

Izrada programske koncepcije za glazbene kolegije na učiteljskom studiju treba polaziti od ciljeva i aktualnih sadržaja imajući stalno u vidu ostvarivanje planiranih kompetencija. Riječ je o fleksibilnoj, ali objektivnoj metodologiji izrade mješovitog kurikuluma o pitanju odabira sadržaja i načina rada. Preciznije rečeno, radi se o kurikulumskom okviru koji će imati jasno utvrđene specifične glazbene kompetencije koje nisu usmjerene na enciklopedijska verbalna

znanja, nego na stjecanje posebnih znanja i vještina koja će obrazovati učitelje za samostalno praktično djelovanje. Sukladno tome verbalna se znanja u novim programima trebaju svesti na najmanju mjeru, ne treba inzistirati na glazbenom opismenjivanju jer se ono neće provoditi s učenicima, a u prvi plan se stavlja glazba i njezino upoznavanje slušanjem ili aktivnim muziciranjem.

Slušanje i upoznavanje glazbe predstavlja vrlo značajan dio glazbene nastave na učiteljskom studiju. „Sadržaj slušanja može i mora biti sve što je sadržaj rada u glazbenoj nastavi: sve generalizacije treba usvajati na temelju slušno prezentiranih činjenica, svaka intonativna i ritamska pojedinost mora se čuti, svaki glazbeni instrument mora se upoznati na temelju slušanja, u jednu riječ, priroda je glazbenih znanja takva da se sva moraju usvajati na temelju slušanja" (Rojko, 1996., 139.). Slušanjem primjera iz literature studenti mogu upoznati izražajna sredstva glazbe, sastavnice, glazbala i pjevačke glasove. Na takav će način steći kompetencije koje će im omogućiti da određuju jednostavne glazbene oblike i vrste glazbenih djela s kojima se najčešće susrećemo. U konačnici učitelji slušanjem upoznaju i najznačajnija djela iz glazbene povijesti, stječu kompetencije vrednovanja i prosuđivanja glazbe te razvijaju glazbeni ukus i kritički odnos prema glazbi nižih kategorija.

Pjevanje predstavlja drugu vrlo značajnu aktivnost koja je oduvijek prisutna u glazbenoj nastavi. To je najelementarniji, najspontaniji i najprirodniji način glazbenog ponašanja (Rojko, 1996., 107.). Prihvaćajući i uvažavajući razlike između funkcionalnog i umjetničkog pjevanja, gdje funkcionalno odražava čovjekovu prirodnu potrebu i sadrži elemente emocionalnog reagiranja i opuštenosti, zaključujemo da bi učitelji mogli u sklopu usvojenih kompetencija njegovati i umjetničko pjevanje kao pjevanje visokih umjetničkih zahtjeva (Weyer, 1973., 434.). Osim za kvalitetno provođenje aktivnosti pjevanja u razredu, studenti tijekom studija mogu steći kompetencije koje će im omogućiti uvođenje djece još i u aktivnost zborskog pjevanja. Da bi se to ostvarilo, studenti i sami trebaju pjevati u zboru.

Studenti se trebaju baviti i sviranjem jer će u radu s djecom često biti u situaciji da trebaju pratiti dječje pjevanje na nekom harmonijskom glazbenom instrumentu (npr. klaviru, gitari ili sintesajzeru). Da bi mogli svirati, studenti se trebaju glazbeno opismeniti, no za to je dovoljna prividna pismenost[40] jer je to jedino realno što se tijekom studija vezano za glazbeno

[40] „Prava je glazbena pismenost vještina koja omogućuje svomu vlasniku da razumije glazbu do te mjere da je napisanu dekodira tako da je može otpjevati, odnosno da odslušanu glazbu dekodira tako da bi je, po potrebi, mogao zapisati. Prividna glazbena pismenost odnosi se na znanje kako se koja nota zove i gdje se ona svira na instrumentu. To se znanje može upotrijebiti pri sviranju nekog glazbala" (Rojko, 2005., str. 7.).

opismenjivanje može ostvariti. Kako učenici u razrednoj nastavi imaju mogućnosti svirati na različitim udaraljkama (tzv. Orffovom instrumentariju) potrebno je i studentima omogućiti da se upoznaju s raznim mogućnostima upotrebe ovih instrumenata, a isto tako i mogućnostima upotrebe tijela kao instrumenta. Samostalnim i skupnim stvaranjem melodijskih i ritamskih improvizacija uz korištenje ritamskih i melodijskih udaraljki studenti će ostvariti kompetencije kojima će kao budući učitelji obogatiti nastavnu praksu, osim u glazbeno-reproduktivnom, i u kreativnom smislu.

Pored sviranja, pjevanja i slušanja glazbe, studentima se treba omogućiti i kretanje uz glazbu, improviziranje plesnih pokreta, a trebali bi se baviti i glazbenim igrama koje bi mogli čak i sami osmišljavati. U sve navedene aktivnosti studenti se uključuju tako da i sami u njima aktivno sudjeluju jer jedino na takav način mogu steći kompetencije koje su im potrebne za uvođenje učenika u takve ili neke druge slične aktivnosti.

5. ISTRAŽIVANJE

5.1. Cilj istraživanja

U istraživanju koje je provedeno sa studentima prve godine učiteljskog studija željeli smo saznati o zadovoljstvu/nezadovoljstvu studenata nastavom glazbene kulture u kojoj su sudjelovali tijekom drugog semestra prve godine, a u kojoj naglasak nije bio na prenošenju verbalnih znanja o glazbi, nego na upoznavanju same glazbe i na razvoju kompetencija. U prvi je plan stavljeno, dakle, upoznavanje glazbe slušanjem i aktivnim muziciranjem, dok su verbalna znanja o glazbi bila u drugom planu. Osim toga, željeli smo ispitati i što studenti misle da bi trebali učiti na glazbenim kolegijima u okviru kojih će se pripremati za pedagoško djelovanje u glazbenoj nastavi, kako te aktivnosti razvrstavaju prema važnosti te što smatraju važnijim za svoje buduće pedagoško djelovanje: stečena verbalna znanja o glazbi i verbalna metodička objašnjenja ili znanje glazbe stečeno aktivnim muziciranjem i upoznavanjem glazbe slušanjem.

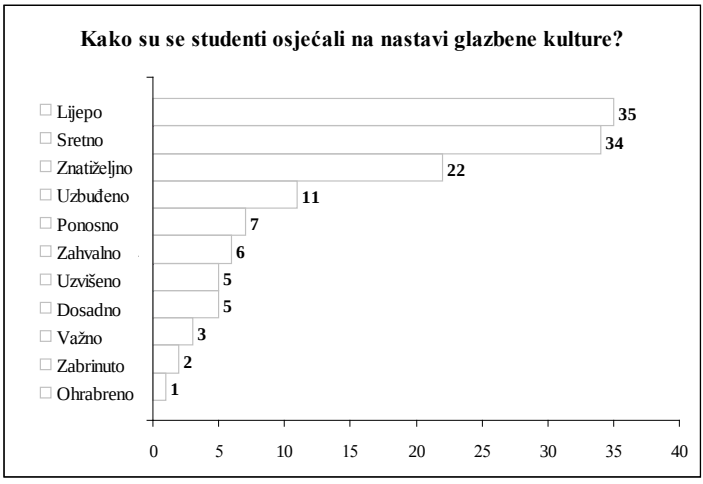
5.2. Metodologija

U istraživanje su bila uključena 53 studenta prve godine učiteljskog studija (70% od ukupnog broja studenata te godine). Studenti su na kraju semestra ispunili anketni upitnik koji je bio sastavljen od devet pitanja, od čega je šest pitanja bilo otvorenog tipa, dok su u ostalima bila Lica osjećaja, Likertova skala procjene i Skala za rangiranje (*Ranking scale*). Ispitivanje je bilo anonimno, a provedeno je 9. i 12. lipnja 2009. Podaci su se obrađivali kvalitativnom i kvantitativnom analizom.

5.3. Rezultati i interpretacija

Nastavu glazbene kulture, u kojoj su sudjelovali studenti prve godine učiteljskog studija, nastojali smo organizirati tako da se što veći naglasak stavi na upoznavanje glazbe slušanjem ili aktivnim muziciranjem te da se pritom uvijek ide od zvučnog prema verbalnom, a ne obratno. Verbalna znanja obuhvaćena su u nastavi u tolikoj mjeri koliko je prema našoj procjeni bilo dovoljno za potrebe studenata s obzirom na njihovo buduće učiteljsko zanimanje i za vođenje glazbene nastave u nižim razredima osnovne škole.

Na kraju semestra studenti su u anketnom upitniku izrazili svoj odnos prema kolegiju glazbena kultura. 40 je studenata (77%) vrlo zainteresirano za taj kolegij, 12 (23%) ih još nema izražen odnos, a niti jedan student ne navodi da ga taj kolegij ne zanima. Kad je trebalo navesti kako su se većinom osjećali na nastavi glazbene kulture, najveći broj studenata ističe da su se osjećali lijepo (35), sretno (34) i znatiželjno (22). Nešto manji broj osjećao se i uzbuđeno (11), a vrlo se malo studenata osjećalo još i ponosno (7), zahvalno (6), uzvišeno (5), ali i dosadno (5) ili zabrinuto (2) (Slika 1).



Slika 1: Kako su se studenti osjećali na nastavi glazbene kulture?

Svoje osjećaje studenti su i dodatno obrazložili:

- Volim biti na glazbenoj kulturi jer je nastava jako dobro osmišljena.
- Osjećala sam se lijepo, znatiželjno i sretno. Atmosfera na nastavi je uvijek odlična, a organizacija sata je kvalitetna.

- Uvijek je na nastavi ugodno, a profesorica se trudi zainteresirati studente za rad.
- Osjećala sam se lijepo jer volim ovaj predmet i sviđa mi se što uvijek na nastavi slušamo glazbu.
- Sviđa mi se način rada te naše aktivno sudjelovanje.
- Osjećala sam se lijepo i sretno jer smo uvijek radili nešto zanimljivo uz što smo se mogli i opustiti. U nekim smo trenucima bili poput one male i vesele djece.
- Svaki je sat bio zanimljiviji od prethodnoga. Profesorica se trudila približiti nam svaku od tema kojom smo se bavili i taj mi se pristup posebno svidio.
- Volim raditi u skupini, surađivati s drugima i sudjelovati u stvaranju novih melodija.
- Osjećala sam se lijepo jer smo mogli osmišljavati glazbu, slušati skladbe i razgovarati s uvijek raspoloženom profesoricom.
- Bilo je lijepo slušati glazbene primjere, raditi u grupama te surađivati s kolegicama i kolegama.
- Predavanja su bila zanimljiva, a gradivo nije preteško već je prilagođeno nama te lako za praćenje.
- Predmet je jako zanimljiv, osim što učimo teoriju, to odmah primjenjujemo u praksi, dakle, i sami sudjelujemo.
- Predavanja su bila zanimljiva, a zadaci kreativni. Bilo je zabavno.
- Zanimljivo je, uvijek radimo nešto novo i drugačije.
- Slušali smo mnogo zanimljivih glazbenih djela.
- Osjećala sam se važno i uzbuđeno jer smo učili i slušali zanimljive glazbene primjere te svirali na instrumentima.
- Bilo je zanimljivo zbog različitih zadataka. Nastava je dobro organizirana i nije monotono. Profesorica je odlična.
- Sretno sam se osjećala jer smo radili neke konkretne zadatke u skupinama kad je bilo mnogo smijeha.
- Lijepo i sretno sam se osjećala jer vidim da se profesorica trudi pa se trudimo i mi. Zadaci su kreativni. Osjećam se i zabrinuto jer ne znam što me čeka na ispitu. Preteško je o svakoj skladbi sve znati.
- Nastava je zanimljiva i profesorica se trudi, samo mislim da ima previše gradiva.
- Osjećala sam se uzbuđeno, a ponekad i dosadno. Teorijski dio mi nije toliko zanimljiv kao slušanje skladbi i dr.

U anketnom su upitniku studenti mogli navesti i čime su bili posebno zadovoljni, odnosno nezadovoljni na nastavi glazbene kulture. Od 54 studenata, njih 46 izrazilo je samo zadovoljstvo, šestero je studenata navelo i jedno i drugo, a dvoje je studenata navelo samo čime nisu bili zadovoljni. Studenti su posebno zadovoljni što su na nastavi mogli svirati (na ritamskim i melodijskim udaraljkama), što su slušali puno glazbe, zadovoljni su i načinom rada te odnosom profesorice prema studentima. Neki od studenata ističu kako su zadovoljni i skupnim radom, što su puno toga naučili o glazbi[41], mogućnošću aktivnog sudjelovanja u nastavi te načinima obrade nekih od tema (filmska glazba, opera, opereta, balet i mjuzikl) (Tablica 2).

Tablica 2: Što se studentima posebno svidjelo na nastavi glazbene kulture

Studenti su bili posebno zadovoljni ...	
što su na nastavi svirali na ritamskim i melodijskim udaraljkama	9
što su na nastavi puno slušali glazbu	8
načinom rada u nastavi	6
odnosom profesorice prema studentima	5
skupnim radom	3
što su puno naučili o glazbi	3
svojim aktivnim sudjelovanjem	2
načinom obrade nekih tema (filmska glazba, opera, opereta, balet i mjuzikl)	2

Na to su pitanje studenti davali i ovakve odgovore:

- Posebno sam zadovoljna što smo slušali glazbene primjere te učili novo gradivo putem slušanja skladbi.
- Zbog načina rada (obrada gradiva kroz igru, rad u skupinama, plesanje i sviranje),
- Što nisu bila tipična predavanja.
- Opuštenom atmosferom.

[41] Ovdje se iz odgovora nije moglo razlučiti misle li studenti na stečena verbalna znanja o glazbi ili na poznavanje konkretnih glazbenih djela.

- Dobrim odnosom s profesoricom koja je zanimljiva, simpatična i pristupačna, zna sa studentima i zna kako objasniti nove stvari.
- Što se od nas iz sata u sat traži da aktivno sudjelujemo.
- Što smo umjesto jednog predavanja bili u kazalištu na opereti *Orfej u podzemlju*.
- Najzanimljivije mi je bilo naše improvizirano sviranje.

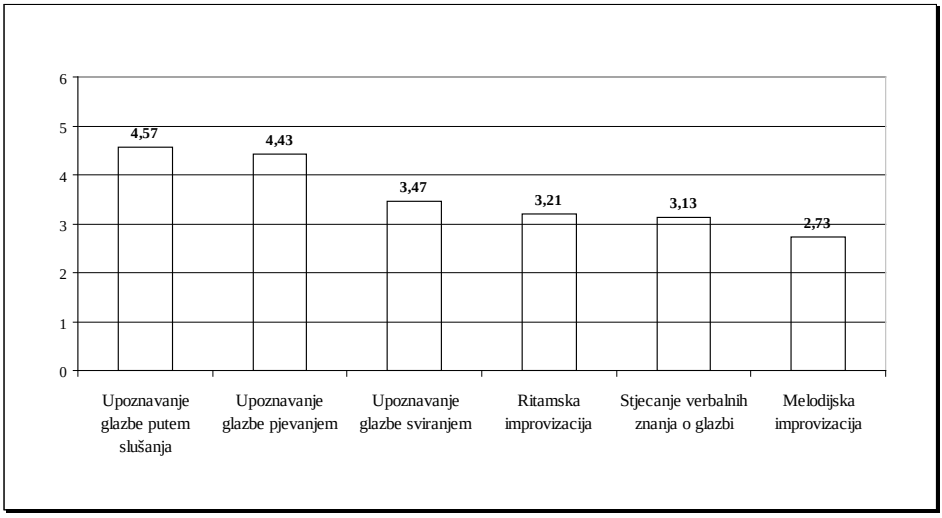
Neki su studenti izdvojili kako im se posebno svidjelo što je u nastavi prevladavao kreativan pristup pa se tako navodi i sljedeće:

- Kreativnost je bila na visokoj razini što nije činilo nastavu monotonom.
- Posebno sam zadovoljna pristupom profesorice jer da nam ne nastoji svaki sat učiniti zanimljivim i nadasve kreativnim malo tko bi se zainteresirao za sam predmet. Inače, osobno jako volim glazbu i predmet koji nas o njoj podučava, ali bez zadataka koje dobivamo na svakom satu i koji nas motiviraju za rad ne bi nam bilo zabavno.

Studenti koji su navodili čime nisu bili zadovoljni na nastavi glazbene kulture davali su ovakve odgovore:

- Nisam zadovoljna terminom održavanja kolegija, prerano je.
- Nije bilo dovoljno pjevanja i sviranja.
- Gradivo je preopširno.
- Prevelik je broj skladbi koje moramo pripremiti za ispit.
- Trebalo je biti još više sadržaja koji su važni za naše buduće učiteljsko zanimanje.

Provedenim smo istraživanjem nastojali saznati što studenti misle i o njihovom uključivanju u različite glazbene aktivnosti u okviru glazbenih kolegijima na učiteljskom studiju te kako ih oni razvrstavaju po važnosti. Od šest predloženih aktivnosti studenti sve smatraju potrebnima, ali najvažnije im je ipak bilo upoznavanje glazbe slušanjem, nakon čega je slijedilo upoznavanje glazbe pjevanjem i sviranjem te ritamska improvizacija. Stjecanje verbalnih znanja o glazbi nalazilo se na pretposljednjem mjestu, dok je melodijska improvizacija studentima najmanje važna (Slika 2). Studenti su mogli navesti i neke druge aktivnosti koje su po njima također važne za pojedine kolegije, ali nitko od studenata nije naveo neku drugu vrstu aktivnosti.



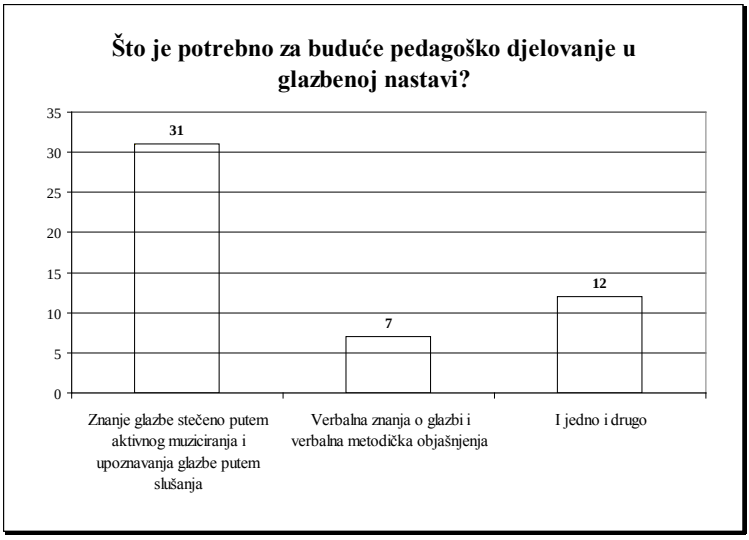
Slika 2: Što je prema studentima potrebno učiti i koje glazbene aktivnosti prolaziti u okviru glazbenih kolegija na učiteljskom studiju?

Kad se trebalo izjasniti što se smatra važnijim za buduće pedagoško djelovanje u glazbenoj nastavi, znanje stečeno aktivnim muziciranjem i upoznavanjem glazbe slušanjem ili stečena verbalna znanja o glazbi i verbalna metodička objašnjenja, većina se studenata opredijelila za znanje stečeno aktivnim muziciranjem i upoznavanjem glazbe slušanjem. Za taj se odgovor opredijelio 31 student ili 62%. 12 studenata (24%) navelo je da smatraju podjednako važnim oboje, dok je znatno manji broj, točnije 7 studenata ili 14%, istaknuo kako su važnija stečena verbalna znanja o glazbi te verbalna metodička objašnjenja (Slika 3).

Studenti koji smatraju važnijim znanje stečeno aktivnim muziciranjem i upoznavanjem glazbe slušanjem dodatno objašnjavaju svoj odgovor na sljedeći način:

- Jer je tako lakše učiti glazbu.
- Jer je to najpotrebnije djeci.
- Jer na takav način slušamo samu skladbu i upoznajemo se sa svim glazbenim elementima.
- Jer djecu ne zanimaju podaci o skladateljima nego žele slušati glazbu.
- Jer su i djeca zainteresirana prije svega za sviranje nekog instrumenta i pjevanje.
- Jer učenje napamet gradiva neće pomoći u savladavanju određenog glazbenog predmeta.
- To je ono što djecu zanima.

- Važno je aktivno sudjelovati u svemu.
- To će djecu najviše zainteresirati za glazbu te će se tako kod djece razviti i ljubav prema glazbi.
- Jer je bolje učiti kroz praksu – malo tko voli teoriju, praksa je zanimljivija.
- Lakše je učiti putem prakse, vlastitim iskustvom.
- Ništa nam ne znači ako znamo svu teoriju, a ne znamo je primijeniti.



Slika 3: Što studenti smatraju potrebnijim za buduće pedagoško djelovanje u glazbenoj nastavi - znanje stečeno aktivnim muziciranjem i upoznavanjem glazbe putem slušanja ili stečena verbalna znanja o glazbi i verbalna metodička objašnjenja?

I studenti koji su naveli kako je i jedan i drugi način stjecanja znanja podjednako važan dodatno pojašnjavaju svoj odgovor te ističu da tako misle jer:

- bez teorije ne možemo odraditi praksu,
- je sve međusobno povezano,
- trebat će nam i jedno i drugo jer bez verbalnog znanja nećemo moći prenijeti glazbeno znanje,
- moramo imati znanje o glazbi kao što ga trebamo znati i primijeniti u praksi.

6. ZAKLJUČAK

U obrazovanju se događaju velike promjene. Učitelji se nalaze pred stalnim izazovima zbog pitanja kako uskladiti pedagošku praksu i teoriju sa sve većim zahtjevima naprednog, modernog društva. Sukladno promjenama koje su u posljednjem desetljeću zahvatile hrvatsko obrazovanje, izmijenile su se i kompetencije učitelja. Oni moraju odgovoriti na potrebe učenika, škole te potrebe društva. U današnje vrijeme ovom se pitanju pristupa temeljem spoznaja o novim društvenim odnosima koji postavljaju učitelje u sasvim novi položaj, zbog čega moraju biti pripravni i otvoreni za sve neočekivane situacije te spremni na neprestani profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje u svrhu stjecanja osobnih kompetencija. Sukladno tim zahtjevima i kurikulum glazbene izobrazbe učitelja treba ciljano usmjeriti prema suvremenom učenju i stjecanju kompetencijskih sposobnosti koje će omogućiti uspješno osmišljavanje te izvođenje glazbene nastave.

U glazbenom obrazovanju učitelja trebalo bi slijediti pristup koji se temelji na stjecanju kompetencija, ali se pritom mora voditi računa da te kompetencije trebaju omogućiti studentima kao budućim učiteljima i uspješno stručno-pedagoško djelovanje u nastavi glazbene kulture. Da bi studenti kao budući učitelji bili doista kompetentni za izvođenje glazbenih aktivnosti s učenicima, mnogo više pažnje morat ćemo posvetiti aktivnom uključivanju u glazbene aktivnosti i samih studenata. Tako će oni učiti svirati i instrumente kojima će se pratiti učeničko pjevanje (klavir, gitara ili sintesajzer), ali će isto tako svirati i improvizirati i na udaraljkama kako bi to kasnije mogli činiti i zajedno sa svojim učenicima. Oni će mnogo više pjevati, upoznavati različite glazbene igre u kojima će i aktivno sudjelovati te će upoznavati glazbu aktivnim slušanjem. Učitelji mogu kvalitetno uvoditi svoje učenike u različite glazbene aktivnosti na glazbenoj nastavi jedino ako su i sami tijekom studija stjecali određene glazbene vještine i sudjelovali u aktivnostima kakve će kasnije provoditi s učenicima.

Provedeno istraživanje pokazalo je kako su i studenti zadovoljni pristupom u kojemu se veći naglasak stavlja na upoznavanje glazbe aktivnim muziciranjem i slušanjem. Većina njih zaključuje da im je takav način bavljenja glazbom i pripremanja za pedagoško djelovanje na nastavi glazbene kulture mnogo korisniji nego razne verbalne informacije o glazbi i metodička objašnjenja. Istraživanje je pokazalo da je studentima jako važan i odnos profesora prema studentima. Bitno je da se profesor trudi zainteresirati studente za rad, da zna dobro objasniti ono što ga studenti pitaju i da lijepo komunicira sa studentima, da je simpatičan, pristupačan te dobro raspoložen. Studentima je važno i na koji je način organizirana nastava. Po njima nastava treba biti zanimljiva, kreativno osmišljena, a atmosfera treba biti opuštena.

U radu smo željeli predstaviti naš pristup glazbenom obrazovanju budućih učitelja u kojemu smo naglasak stavili na upoznavanje glazbe slušanjem i aktivnim muziciranjem, a ne na stjecanje verbalnih znanja o glazbi. Takav je pristup u skladu i s novim suvremenim pedagoškim pogledima koje smo predstavili u uvodnom dijelu teksta, a prema kojima činjenična znanja više ne mogu biti u prvom planu, nego se cilj obrazovanja mora mijenjati u skladu s novim potrebama pojedinaca i društva. Ipak, želimo upozoriti da naša namjera nije davati nekakve stroge upute ili gotove „recepte" koje trebaju svi obvezno primjenjivati u svojoj praksi. Kao što i otvoreni kurikulum predviđa da pojedine planirane korake u učenju ne treba uzimati kao nešto nepromjenjivo, nego kao poticaje koji su ponuđeni na izbor (Posch, Larcher, Altrichter, 1996., prema Vican, Bognar, Previšić, 2007., str. 160.), tako i mi ovdje želimo prije svega predstaviti svoja iskustva te iznijeti razmišljanja i ideje koje će možda potaknuti neke glazbene pedagoge zainteresirane za ista pitanja da počnu i sami unositi promjene u svoje pedagoško djelovanje, što može rezultirati kvalitetnijom glazbenom nastavom na učiteljskim fakultetima i kvalitetnijim pedagoškim radom učitelja u školama.

Literatura

Baranović, B. (2007.). Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj. *Metodika*, 8, (2), 294 – 305.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. i Stephenson, J. (eds.) (2000.). Green Paper on Teacher Education in Europe. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/green_ book-oth-enl-t02.pdf

Domović, V. (2006.). Profesionalne kompetencije studenata nastavničkih fakulteta i predmetnih nastavnika. Metodika, 12, 43 – 52.

Hrvatić, N., Piršl, E. (2007.). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaji-struktura*, Previšić, V. (ur.) 385-412. Zagreb: Školska knjiga.

Jurić, V. (2005.). Kurikulum suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 185 – 197.

Kurikularni pristup promjenama u osnovnom školstvu (2002.). Razredna nastava, Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske, Zagreb

Kyriacou (1997.). Temeljna nastavna umijeća, Educa, Zagreb.

Ljubetić M., Kostović Vranješ V. (2008.). *Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica*, Odgojne znanosti, 10 (1), 2008, 209 – 230.

Marsh, C. J. (1994.). *Kurikulum: temeljni pojmovi*, Zagreb: Educa.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2008.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Pastuović, N. (1999.). Edukologija. Zagreb: Znamen.

Previšić, V. (1999.b) Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak.* 140 (1), 7 – 16.

Previšić, V. (2003.) Suvremeni učitelj: odgajatelj – medijator – socijalni integrator. U: Zbornik radova Znanstveno–stručnog skupa *Učitelj – učenik – škola*, Petrinja i Zagreb, Visoka učiteljska škola u Petrinji i Hrvatski pedagoško–književni zbor, 13 – 19.

Previšić, V. (2007.), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaji-struktura*, Previšić, V. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 15 – 38.

Razdevšek-Pučko, C. (2005.). Kakvog učitelja / nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? *Napredak*,1, 75 – 90.

Rojko, P. (2005.). HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi ili što je glazbena nastava dobila Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom? *Tonovi.* 45/46, 5 – 16.

Rojko, P. (1996.). Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, 1996.

Rojko, P. (2004. – 2005.). *Metodika glazbene nastave-praksa II. dio: Slušanje glazbe*. Zagreb: Jakša Zlatar.

Rojko, P. (2007.) Znanje o glazbi nasuprot glazbenom znanju. *Tonovi.* 49, 71 – 91.

Sekulić-Majurec, A. (2005.). Kurikulum nove škole: istraživački izazov školskim pedagozima. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 265 – 278.

Sekulić-Majurec, A.(2007.). Uloga sudionika odgojno obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaji-struktura*, Previšić, V. (ur.), Zagreb: Školska knjiga, 305 – 331.

Stenhouse, L. (1995.). *An Introduction to Curriculum Reasearch and Development*. London: Hainemann.

Ljubetić, M.; Arbunić, A.; Kovačević, S. (2007.): Osobine učitelja – studentsko iskustvo. U: *Deontologija učitelja*, Kardum, V. (ur.); 59 – 74., Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Medulin.

Vican, D., Bognar, V. i Previšić, V. (2007.), Hrvatski nacionalni kurikulum.U: *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaji-struktura*, Previšić, V. (ur.), Zagreb: Školska knjiga,157 – 204.

Vidulin-Orbanić, S. (2002.). Pristup glazbi u prvim školskim godinama. *Tonovi*, 40, 49 – 55.

Vizek Vidović, V. (Ur.) (2005.). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

The National curriculum and the music education of future teachers

Summary

The National curriculum in Croatia has abandoned a traditional approach to education based primarily on syllabuses which prescribe what teachers have to teach their students in a school year. In the new curriculum the primary aim of education is not the transfer of knowledge but the development of competencies.

On the basis of such an approach, teaching music in primary schools has developed a new programme concept. Verbal knowledge has been reduced to the least extent, solfeggio is not insisted on, but the focus is on the music and learning about the music through listening and playing it.

It is possible to teach music in schools in accordance with the new curriculum provided that in the education of future music teachers a special emphasis is given to practical approach to music. If their education is based mainly on acquisition of theoretical knowledge of music (verbal knowledge) there will be no significant changes in teaching music in schools. It will be possible to involve students successfully in different musical activities only if the teachers themselves have acquired certain musical competencies.

Key words: national curriculum, competencies, teaching music, music education of future teachers

UDK 371. 12.011.3-051: 78] : 371.14
Pregledni rad
Review Article

(Hrvatski) *nacionalni obrazovni standard* i permanentno obrazovanje učitelja glazbe

Mr. sc. Jasna Šulentić Begić
Učiteljski fakultet u Osijeku
L. Jägera 9
31 000 Osijek
jsulentic@ufos.hr

Sažetak

Znanja i umijeća koja se stječu u današnjoj školi nisu dostatna s obzirom na brzinu i dinamičnost promjena na svim područjima života. Potreba za *cjeloživotnim učenjem* (*permanentnim obrazovanjem*), tj. za učenjem tijekom cijelog života, jedini je način držanja koraka s tim brzim promjenama. Potreba za stalnim usavršavanjem tijekom cijelog radnog vijeka osobito mora doći do izražaja u učiteljskoj profesiji. Jedan od vidova usavršavanja učitelja su županijska stručna vijeća, koja su osnovana i djeluju pod okriljem *Agencije za odgoj i obrazovanje*.

Ovdje će se prikazati rad *Županijskog stručnog vijeća glazbene kulture Osječko-baranjske županije,* kojemu sam bila voditeljica od 2004. do 2008. godine, tj. u vrijeme kad je bilo aktualno uvođenje HNOS-a (*Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda*). Prikazuju se i rezultati ankete među učiteljima glazbene kulture toga županijskog vijeća. Anketom se htjelo ispitati stajalište učitelja prema novom nastavnom planu i programu glazbene kulture, koji se, kao otvoreni model nastave glazbe, primjenjuje od školske 2006./2007. godine.

Ključne riječi: permanentno usavršavanje, učitelji, nastava glazbe, otvoreni model

Uvod

Danas se u Hrvatskoj rasprostranjen termin *cjeloživotno učenje* može naći i pod nazivima *permanentno obrazovanje*, *permanentna edukacija* i *permanentno usavršavanje*. Termin *permanentno obrazovanje* prijevod je francuskog izraza *éducation permanentne*, dok se u engleskom jeziku upotrebljavaju izrazi *continuos education*, *life-long education* i *adult education.* Mi ćemo se u našem radu koristiti terminom *permanentno usavršavanje*.

Permanentno usavršavanje učitelja u Hrvatskoj regulirano je člankom 15. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, koji glasi:

„(1) Učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji školske ustanove imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odobrilo Ministarstvo.

(2) Pod stalnim stručnim osposobljavanjem i usavršavanjem iz stavka 1. ovog članka podrazumijeva se pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama.
(3) Programe stručnog osposobljavanja i usavršavanja iz stavka 1. ovog članka organiziraju i provode ustanove nadležne za stručno usavršavanje.
(5) Ustanove iz stavka 3. i 4. ovog članka programe stručnog osposobljavanja i usavršavanja mogu izvoditi i u školskim ustanovama.
(6) Program stručnog osposobljavanja i usavršavanja treba sadržavati temu, namjenu, ciljeve programa iskazane kompetencijama, metode poučavanja, organizaciju, način vrednovanja i oblik certificiranja, broj polaznika, vrijeme trajanja programa i troškovnik.
(7) Način i postupak stručnog osposobljavanja i usavršavanja učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja propisuje ministar" (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008., str. 44.).

Usavršavanje je, dakle, obvezatno za sve učitelje. Ono može biti individualno i skupno u školama i izvan nje. Skupna se usavršavanja organiziraju kao stručni aktivi, skupovi, seminari i savjetovanja. Permanentno je obrazovanje učitelja u nadležnosti *Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske* pa se za skupno usavršavanje učitelja brine *Agencija za odgoj i obrazovanje*. Prema statutu, Agencija „organizira i provodi stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika i ravnatelja, ako posebnim propisima nije drugačije određeno" (*Statut Agencije za odgoj i obrazovanje*, 2007, str. 3). Agencija provodi usavršavanje učitelja organiziranjem skupova na državnoj i županijskoj razini. Usavršavanje na županijskoj razini pretežito se provodi na skupovima *Županijskih stručnih vijeća* koja organiziraju županijski voditelji imenovani od predmetnih državnih savjetnika *Agencije za odgoj i obrazovanje*.

Prema stavku 2. članka 15. Zakona o školstvu, usavršavanje treba provoditi u područjima pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja i obrazovne politike. (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008., str. 44.) Proizlazi da permanentno usavršavanje treba obuhvatiti pedagoško-psihološke sadržaje te sadržaje struke i metodike. Pedagoško-psihološko usavršavanje podrazumijeva stalno obnavljanje pedagoških znanja, osposobljavanje za primjenu pedagoških noviteta, motiviranje za uključivanje u pedagoška istraživanja, praćenje novih

spoznaja nastalih kao rezultat pedagoških istraživanja te analiziranje vlastitog pedagoškog rada s ciljem usavršavanja. (Mušanović, 1998., str. 68.) „Potreba za permanentnim pedagoško-psihološkim usavršavanjem rezultat je shvaćanja da se odgojno-obrazovni rad dinamično mijenja i da su nastavnici aktivni kreatori tog mijenjanja *iznutra.*" (Isto, 93.) Potrebu za permanentnim usavršavanjem uvjetuju podjednako obrazovno i odgojno djelovanje prema učenicima. „Specifična i ključna uloga nastavničke u odnosu na ostale profesije jest u tome što nastavnici pripremaju i osposobljavaju mlade za permanentno obrazovanje. U tom smislu, nastavnik svojom obrazovnom, a još više odgojnom funkcijom doprinosi izgrađivanju pozitivnih stavova učenika o permanentnom obrazovanju, razvijanju potreba za stalnim obrazovanjem, osposobljavanju i motiviranju učenika za racionalan i samostalan rad, samoobrazovanje. Ovi zadaci imaju važnu implikaciju – mlade za permanentno obrazovanje može pripremiti nastavnik koji je i sam aktivno uključen u taj proces." (Isto, 49.) Naime, „promjene koje se događaju u svijetu traže da se znanje trajno osuvremenjuje" (*Izvješće UNECSO-u međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, 1998., str. 109.).

Mušanović navodi da su motivacija i interes učitelja za permanentnim usavršavanjem usko povezani s programom, odnosno sadržajima koji se prezentiraju na skupovima i seminarima namijenjenima usavršavanju. Ako je sadržaj primjeren interesima učitelja, tada će oni biti motivirani i za permanentno usavršavanje (Mušanović, 1998., str. 72.). Stoga je u vremenu školskih reformi potrebno organizirati seminare na kojima će se obrađivati primjerene i aktualne teme. Promjene u odgoju i obrazovanju mogu provoditi samo kompetentni nastavnici jer "nijedna reforma ne može uspjeti bez suradnje i aktivnog sudjelovanja nastavnika" (*Izvješće UNECSO-u međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, 1998., str. 30.). „Stručno usavršavanje može biti i djelotvoran instrument provođenja reforme ili uvođenja novih tehnologija ili nastavnih metoda." (Isto, 166.) Jedna od takvih reformi bio je i HNOS (*Hrvatski nacionalni obrazovni standard*).

Istraživanje

Opis istraživanja

Prikazat će se rad *Županijskog stručnog vijeća glazbene kulture Osječko-baranjske županije,* kojemu sam bila voditeljica od listopada 2004. do svibnja 2008., u vrijeme kad se uvodio HNOS. Organizirano je ukupno četrnaest skupova, čiji se rad sustavno promatrao vođenjem dnevnika praćenja rada stručnoga vijeća. Mjesto održavanja bila je *Osnovna škola Franje Krežme* u Osijeku gdje sam tada bila nastavnica glazbene kulture. Prikazat ću i rezultate

anketnog upitnika koji su ispunili učitelji glazbene kulture, članovi toga županijskog vijeća. Pri analizi su korišteni kvalitativni i kvantitativni podaci kako bi se došlo do što potpunijih rezultata koji će pripomoći donošenju zaključaka.

Prikaz rada stručnoga vijeća

U tablicama 1 i 2 prikazat ćemo sadržaje koji su se obrađivali na skupovima. Podijelili smo ih na *stručne* i *pedagoško-psihološke sadržaje* pa smo ih dodatno klasificirali prema načinu izvedbe na *predavanja, radionice, primjere iz prakse, izvješća i radne dogovore* te *intermezzi*. Prema temama, bile su to *obrade nastavnih jedinica, pjevanje, pjevački zbor, sviranje, ples, HNOS, računalo u glazbi, integrirana i projektna nastava, radni dogovori, izvješća, glazbeno-scenski i glazbeni intermezzo.*

Tablica 1. *Prikaz stručnih sadržaja prema načinu izvedbe*

Način izvedbe stručnih sadržaja				
Predavanje	Radionica	Primjer iz prakse	Izvješće i radni dogovor	Intermezzo
Pjevački zbor: *Problematika pjevačkog zbora u osnovnoj školi* *Pjevački zbor: literatura i matrice* **HNOS:** *Metodička konkretizacija nastavnih tema iz HNOS-a* *Katalog znanja i umijeća u nastavi glazbene kulture* *HNOS u glazbenoj nastavi* *Otvoreni model nastave glazbe* *Glavna uporišta*	**Pjevanje:** *Radionica za voditelje školskih pjevačkih zborova* *Rad sa zborom višeg uzrasta u osnovnoj školi* **Ples:** *Plesna radionica* **Sviranje:** *Glazbena radionica* – prirađivanje skladbi pomoću sintesajzera	**Obrade nastavnih jedinica:** *Kalipso* – obrada pjesme, sviranje, ples i slušanje *Jeste li za swing?* – obrada pjesme, sviranje, ples i slušanje *Glazbenom igrom do spoznaje glazbenog sloga i oblika* *Obrada pjesme uz sviranje i improvizaciju* *Opera* **Integrirana nastava:** *Stille Nacht* – obrada pjesme (glazbena kultura	**Radni dogovori:** Suradnja s *Glazbenom mladeži* Informacije i dogovor o radu stručnoga vijeća Informacije o *Smotri pjevačkih zborova Osječko-baranjske županije* **Izvješća:** Izvješće sa seminara eksperimentalne primjene *HNOS-a* (Rovinj: od 28. 6. do 2. 7. 2005.) Izvješće sa seminara voditelja županijskih stručnih vijeća učitelja glazbene kulture za	**Glazbeno-scenski:** *Vokalno-scenske igre: Briljantin i Velike i male metropole* **Glazbeni:** *Predstavljanje gitarističkog trija Sui generis* *Mali zbor OŠ Franje Krežme* *Zbor OŠ Svete Ane*

promjene programa glazbene kulture prema HNOS-u *Obrada folklornih tema prema HNOS-u* *Nastavni plan i program glazbene kulture* **Računalo u glazbi:** *Primjena Power Pointa u nastavi glazbe*		– njemački jezik) *Glazbom kroz Hrvatsku* (glazbena kultura – zemljopis) *Folklor Podravine i Posavine* (glazbena kultura – hrvatski jezik) *Vrbniče nad morem* - obrada pjesme (hrvatski jezik – glazbena kultura) *Orgulje u Osijeku* (glazbena kultura – vjeronauk) *W. A. Mozart* (glazbena kultura – zemljopis – njemački jezik) **Projektna nastava:** *Noć čitanja* (njemački jezik/engleski jezik/hrvatski jezik/glazbena kultura/povijest)	primjenu *HNOS-a* (Kraljevica: 25. i 26. siječnja 2006.) Izvješće sa seminara voditelja županijskih stručnih vijeća učitelja glazbene kulture za primjenu *HNOS-a* (Karlovac: od 29. do 31. ožujka 2006.) Izvješće sa seminara za voditelje županijskih stručnih, mentore i savjetnike glazbene kulture (Crikvenica: 3. i 4. studenoga 2006.) Izvješće sa seminara za voditelje županijskih stručnih, mentore i savjetnike glazbene kulture (Opatija: od 10. do 12. travnja 2007.) Izvješće sa seminara za zborovođe (Rovinj: od 20. do 23. rujna 2007.)	

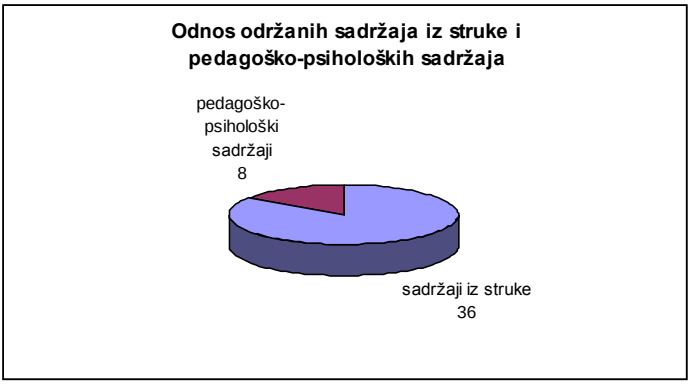
Tablica 2. *Prikaz pedagoško-psiholoških sadržaja prema načinu izvedbe*

Način izvedbe pedagoško-psiholoških sadržaja	
Predavanje	Predavanje – radionica
Timsko planiranje i programiranje prema HNOS-u *Ostvarivanje nastavnih tema u integriranoj nastavi* *Komunikacija kao čimbenik dobrih odnosa u školi*	*Planiranje i programiranje nastavnih sadržaja po HNOS-u* *Evaluacija nastavnog procesa* *Promjena pristupa poučavanja prema HNOS-u*

	Dobra komunikacija kao preduvjet uspješnog odgojno-obrazovnog rada *Višestruke inteligencije*

Kao što se vidi, prevladavaju stručni sadržaji. Pedagoško-psiholoških je sadržaja znatno manje. Predavači su bili: sveučilišni profesor, državna savjetnica, učitelji iz prakse, stručni suradnici i voditeljica vijeća.

Grafikon 1. *Odnos održanih sadržaja iz struke i pedagoško-psiholoških sadržaja*



Analiza dnevnika praćenja

U dnevniku praćenja su opisani tijek i aktivnosti svakog pojedinog skupa. Pri analizi dnevnika praćenja izdvojit ćemo sadržaje koji su nama najzanimljiviji za donošenje zaključaka. Tematski ćemo ih klasificirati kao *interese učitelja*, *pjevački zbor, izvješća sa stručnih skupova, HNOS, intermezzi* i *suradnja s Glazbenom mladeži.*

Interesi učitelja

Na prvom stručnom skupu učitelji su pismeno predložili teme koje bi željeli da se obrade na jednom od skupova. Predložene su sljedeće teme: *slušanje glazbe, skupno muziciranje u nastavi glazbe, sviranje klavijatura u okviru izborne nastave, rad s tamburaškim orkestrom, Orffov instrumentarij, videozapisi scenskih glazbenih vrsta, glazbeno opismenjivanje, opisne ocjene u nastavi glazbe, kriterij ocjenjivanja u nastavi glazbe, zašto ukinuti brojčane ocjene u nastavi glazbene kulture, ocjenjivanje učenika i elementi ocjenjivanja u imeniku, treba li*

glazbeno opismenjivanje u osnovnoj školi, izborna nastava glazbe, udžbenici u nastavi glazbe, rad školskog pjevačkog zbora, računalo u glazbi, obrada vokalno-instrumentalnih djela, operativni programi, planiranje prema HNOS-u, korelacija s drugim predmetima – konkretni primjeri i *integrirana nastava.*

Sve su predložene teme stručne i metodičke, nijedna tema nije pedagoško-psihološka.

Tablica 3 prikazuje predložene i ostvarene sadržaje. Može se vidjeti da smo raspravili većinu predloženih tema. U uvjerenju da se do novih saznanja najbolje dolazi iz primjera koji su zaživjeli u stvarnosti i koje su učitelji iskušali u razredu, prezentirali smo velik broj primjera iz prakse. Nakon održanih predavanja/radionica raspravljalo se o prikazanom te bi se međusobno razmijenila učiteljska iskustva.

Tablica 3. *Prikaz predloženih i ostvarenih sadržaja*

Predloženo	Ostvareno
- rad školskog pjevačkog zbora	*- Problematika pjevačkog zbora u osnovnoj školi* *- Pjevački zbor: literatura i matrice* *- Radionica za voditelje školskih pjevačkih zborova* *- Rad sa zborom starije dobi u osnovnoj školi*
- planiranje prema HNOS-u - glazbeno opismenjivanje - kriterij ocjenjivanja u nastavi glazbe - Zašto ukinuti brojčane ocjene u nastavi glazbene kulture? - ocjenjivanje učenika i elementi ocjenjivanja u imeniku - Je li potrebno glazbeno opismenjivanje u osnovnoj školi? - udžbenici u nastavi glazbe - operativni programi	*- Metodička konkretizacija nastavnih tema iz HNOS-a* *- Katalog znanja i umijeća u nastavi glazbene kulture* *- HNOS u glazbenoj nastavi* *- Otvoreni model nastave glazbe* *- Glavna uporišta promjene programa glazbene kulture prema HNOS-u* *- Obrada folklornih tema prema HNOS-u* *- Nastavni plan i program glazbene kulture*
- računalo u glazbi	*- Primjena Power Pointa u nastavi glazbe*
- sviranje klavijatura u okviru izborne nastave	*- Glazbena radionica* – priređivanje skladbi pomoću sintesajzera
- izborna nastava glazbe	*- Plesna radionica* *- Vokalno-scenske igre: Briljantin i Velike i male metropole*
- obrada vokalno-instrumentalnih djela	*- Opera*
- skupno muziciranje u nastavi glazbe - Orffov instrumentarij - slušanje glazbe	*- Kalipso* – obrada pjesme, sviranje, ples i slušanje *- Jeste li za swing?* – obrada pjesme, sviranje, ples i slušanje *- Obrada pjesme uz sviranje i improvizaciju* *- Glazbenom igrom do spoznaje glazbenog sloga i oblika*

- korelacija s drugim predmetima – konkretni primjeri - integrirana nastava	- *Stille Nacht* – obrada pjesme (glazbena kultura – njemački jezik) - *Glazbom kroz Hrvatsku* (glazbena kultura – zemljopis) - *Folklor Podravine i Posavine* (glazbena kultura – hrvatski jezik) - *Vrbniče nad morem* – obrada pjesme (hrvatski jezik – glazbena kultura) - *Orgulje u Osijeku* (glazbena kultura – vjeronauk) - *W. A. Mozart* (glazbena kultura – zemljopis – njemački jezik) - *Noć čitanja* (njemački jezik/engleski jezik/hrvatski jezik/glazbena kultura/povijest)

Pjevački zbor

Problematika pjevačkog zbora je tema koja učitelje pobuđuje na raspravu. Većina učitelja ima poteškoće s terminima održavanja zbora. Učenici su, kao što se zna, opterećeni mnoštvom sadržaja i teško je pronaći zajedničko slobodno vrijeme. Dodatni je problem nedostatak literature te je zaključeno da će stručni skupovi služiti i za razmjenu literature. Stoga smo iz materijala skupljenih na skupovima izradili zbirku pjesama za pjevanje. Snimili smo i CD s matricama koje smo popratili s notnim materijalom jer neki učitelji nisu vješti u sviranju sintesajzera i snimanju matrica. U nedostatku korepetitora matrice im služe kao glazbena pratnja zbora na manje zahtjevnim školskim priredbama. Na jednoj od radionica prikazano je kako izraditi matricu pomoću sintesajzera te je zatim snimiti pomoću računala.

Izvješća sa stručnih skupova

Izvješća sa stručnih skupova su izvor novih informacija za učitelje. Skupovi na državnoj razini najčešće su namijenjeni voditeljima županijskih vijeća pa bi ovi svakako trebali upoznati učitelje s obrađenim temama i, po mogućnosti, podijeliti pripadajuće materijale.

HNOS

HNOS je školske 2005./2006. godine eksperimentalno uveden u 49 osnovnih škola Hrvatske. Uvođenjem HNOS-a u sve osnovne škole, školske 2006./2007. godine, stupio je na snagu novi *Nastavni plan i program za osnovne škole*. Prvi korak prema HNOS-u bila je izrada *Kataloga znanja i umijeća*. *Katalozi* su prerasli u *Nacionalni obrazovni standard,* potom u *Eksperimentalni plan i program,* a u konačnici u novi *Nastavni plan i program za osnovnu školu.* Razlog je cijele reforme bila preopširnost udžbenika i preopterećenost učenika. Uvođenju

HNOS-a prethodila je javna rasprava te je konačni novi nastavni plan i program nastao nakon razmatranja i uvažavanja mnogih primjedbi i komentara s različitih strana, a posebno iz nastavne prakse.

U nastavi glazbene kulture se pojavio novi, tzv. *otvoreni model* pa je učitelje na *Županijskim stručnim vijećima glazbene kulture* trebalo upoznati sa specifičnostima HNOS-a, odnosno, otvorenog modela nastave glazbe.

Intermezzi

Neke smo naše teme arbitrarno nazvali *intermezzima* jer su bili posvećeni glazbenim nastupima. Tu su učitelji i učenici imali priliku pokazati svoj rad te su ponekad ti nastupi bili i generalni pokusi prije važnih nastupa ili natjecanja.

Suradnja s Glazbenom mladeži

Županijska vijeća bavila su se i suradnjom s organizacijom *Glazbene mladeži*. Učitelji su o toj aktivnosti bili pravodobno obavještavani. Koncerti koje organizira Glazbena mladež najbolji su izbor za djecu osnovnoškolske dobi: ne traju predugo, programski su raznoliki, a često ih izvode vršnjaci učenika, što pridonosi zanimljivosti.

Anketni upitnik

Anketa je provedena u studenom 2006. godine, odnosno, na početku školske 2006./2007. godine kad je na snagu stupio novi *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Na prethodnim su skupovima održane radionice i predavanja koja su imala svrhu upoznati učitelje sa specifičnostima HNOS-a, odnosno s otvorenim modelom nastave glazbe. U anketi je sudjelovalo dvadeset i šest učitelja glazbene kulture, članova županijskog vijeća.

Ishodi ankete

Na pitanje (1) – *Smatrate li da novi nastavni plan i program glazbene kulture vodi k rasterećenju učenika?* – svih je dvadeset i šest učitelja odgovorilo potvrdno.

Na sljedeće pitanje – (2) *Koji je po vašem mišljenju cilj nastave glazbene kulture?* – učitelji su naveli sljedeće:

- *osvijestiti učenike za lijepu i kvalitetnu glazbu, aktivno slušanje glazbe,*
- *da nastava glazbe bude iskustvena i kreativna,*
- *razvijanje glazbenog ukusa,*

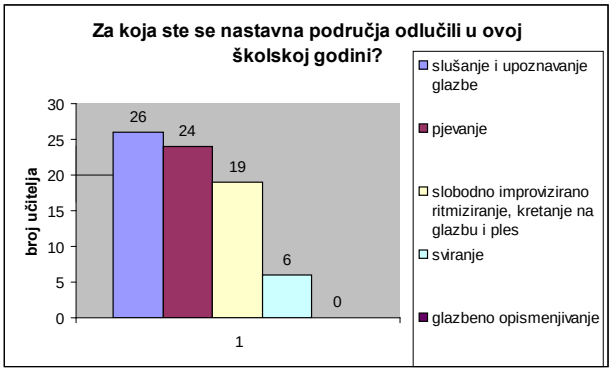
- *naučiti učenike razlikovati dobru od loše glazbe,*
- *doživljaj glazbe i razvijanje ljubavi prema glazbi,*
- *razvijanje ljubavi prema pjevanju,*
- *lijepo pjevanje,*
- *razvijanje kreativnosti učenika,*
- *razvijanje vještina i umijeća,*
- *aktivno muziciranje učenika.*

Iz odgovora se može zaključiti da je učiteljima jasan cilj nastave glazbe prema novom programu.

„Cilj nastave glazbe u općeobrazovnoj školi uvođenje je učenika u glazbenu kulturu, upoznavanje osnovnih elemenata glazbenoga jezika, razvijanje glazbene kreativnosti, uspostavljanje i usvajanje vrijednosnih mjerila". (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006., str. 67.)

Na pitanje (3) – *Smatrate li otvorenost programa nastave glazbene kulture pozitivnom osobinom?* – svi učitelji su odgovorili pozitivno. Oni se slažu s tvrdnjom da je otvorenost novog programa glazbene kulture pozitivno obilježje jer učiteljima omogućava slobodan izbor i redoslijed sadržaja te slobodan izbor nastavnih područja.

Grafikon 2. *Nastavna područja za koja su se odlučili učitelji*



Iz odgovora učitelja na pitanje (4) – *Za koja ste se nastavna područja odlučili u ovoj školskoj godini?* – vidi se da su upoznati s činjenicom da je jedina obvezatna aktivnost u tom modelu – *slušanje i upoznavanje glazbe.* „Obvezni dio nastavnoga sadržaja mora biti slušanje i upoznavanje svih pojavnih oblika glazbe: od tzv. umjetničke glazbe, preko narodne (domaće i strane), do jazza i popularnih žanrova svih vrsta." (Isto, 66.) Prema odgovorima na gornje pitanje

svi su se učitelji opredijelili za slušanje glazbe. Iza slušanja slijedi *aktivnost pjevanja,* koju je najlakše ostvarivati s obzirom na jedan sat tjedno nastave glazbe, a osim toga, njome stvaramo temelj lijepom pjevanju pjevačkog zbora, koji ima gotovo svaka osnovna škola. Slijedi *slobodno improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu i ples*.

Na posljednjem je mjestu *aktivnost sviranja*, odnosno sviranje glazbala dječjeg instrumentarija.

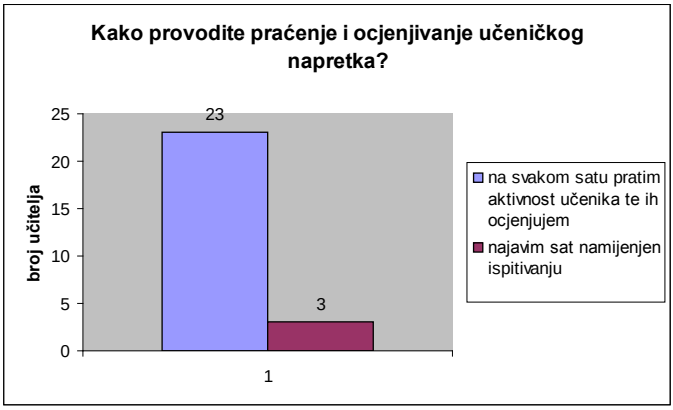
Za *glazbeno opismenjivanje* nije se opredijelio nitko. Takva odluka nastavnika raduje jer pokazuje njihovo razumijevanje činjenice da čak ni prividna pismenost nema opravdanja ako u nastavu glazbe ne uvedemo prava glazbala.

Grafikon 3. *Odnos učitelja prema aktivnosti učenika nasuprot usvojenosti nastavnih sadržaja*

Većina je učitelja svjesna da je, prema novom nastavnom programu, važnija učenička glazbena aktivnost od usvojenosti nastavnih sadržaja (/5/ *Smatrate li da je aktivnost učenika važnija od usvojenosti nastavnih sadržaja?).* „U činu pjevanja, sviranja (bilo koje dobre i primjerene pjesme) i slušanja (bilo koje dobre i primjerene skladbe), na samome mjestu, doživljava se i uči glazba, obogaćuje se učenikov osjećajni svijet i izoštrava njegov umjetnički senzibilitet. Učinak toga procesa nije moguće izravno količinski odrediti." (Isto, 66.)

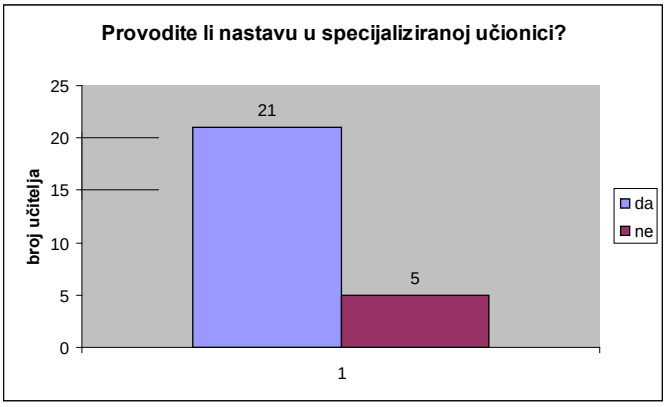
Na pitanje (6) – *Proširujete li sadržaje udžbenika drugim nastavnim sadržajima?* – svi su učitelji izjavili da to čine.

Grafikon 4. *Način na koji učitelji provode praćenje i ocjenjivanje učeničkog napretka*



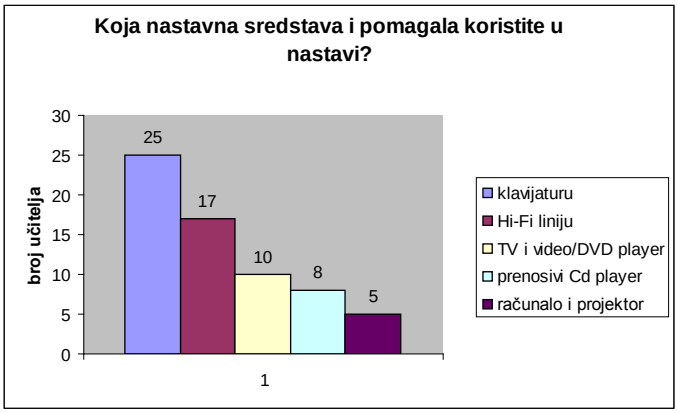
Na pitanje kako prate napredovanje učenika (7), većina učitelja kaže da to radi na svakom satu, ocjenjujući osobito aktivnost učenika. Naime, svaka učenička aktivnost na satu pruža mogućnost praćenja napretka i vrednovanja pa je dobro da to bude integralni dio nastavnog sata.

Grafikon 5. *Broj učitelja koji (ne)izvode nastavu u specijaliziranoj učionici*



Samo manji broj učitelja ne izvodi nastavu u specijaliziranoj učionici (pitanje br. 8), već u višenamjenskim učionicama. Pretpostavljamo da je tome razlog nedostatak prostora u pojedinim školama, a ne nebriga za nastavni predmet.

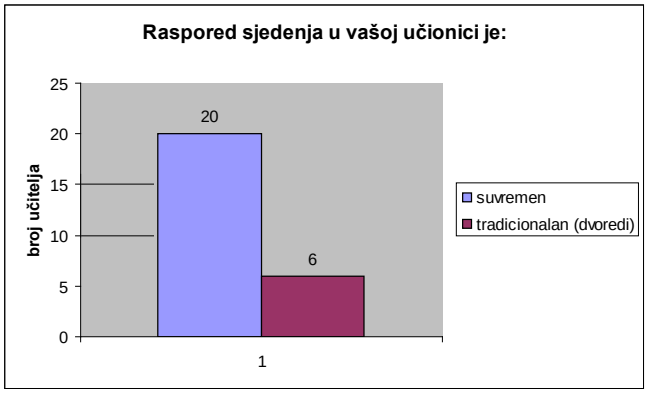
Grafikon 6. *Nastavna sredstva i pomagala kojima se koriste učitelji u nastavi*



Odgovori na pitanje o nastavnim sredstvima i pomagalima (9) pokazuju da se gotovo svi učitelji u nastavi koriste klavijaturom. Većina učitelja sluša glazbu na glazbenoj liniji, no trećina se učitelja koristi prenosivim CD playerom. To su uglavnom učitelji koji nemaju specijalizirane učionice. Jasno, slušanje glazbe s takvih uređaja, u vrijeme kada većina učenika kod kuće sluša glazbu na glazbenim uređajima, ne može se smatrati zadovoljavajućim jer umanjuje ugled predmeta i škole, a da ne govorimo o nemogućnosti potpunog doživljaja glazbe.

Oko dvije petine učitelja se tijekom nastave glazbe koristi videozapisima, što je velika prednost kod obrade tema kao što su *scenske glazbene vrste, folklor* ili *društveni plesovi*. Samo se manji broj učitelja koristi računalom i projektorom.

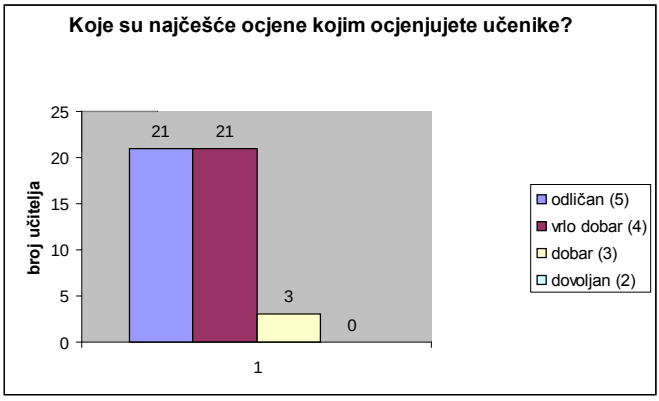
Grafikon 7. *Raspored sjedenja u učionici*



Prema novom nastavnom programu raspored sjedenja trebao bi biti nekonvencionalan, tj. takav da omogući raznolike nastavne aktivnosti, npr. za ostvarivanje kretanja, plesanja, ritmiziranja, improvizacije i sl. „Ako je to ikako moguće, treba napustiti uobičajeni raspored sjedenja u dvoredima kako bi se učionica doživjela kao slobodan prostor u kojem učenici mogu ne samo sjediti, nego i hodati i kretati se više ili manje stilizirano (plesati, koračati)" (Isto, 67.).

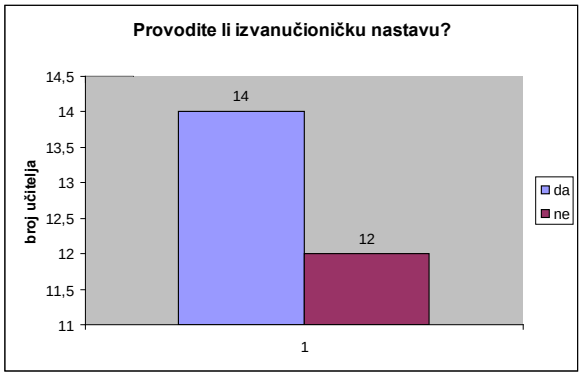
Iz odgovora učitelja (10) vidi se da tek manji broj učitelja u učionici ima tradicionalan raspored sjedenja. Većina se priklonila ideji o slobodnom rasporedu stolova i stolica.

Grafikon 8. *Najčešće ocjene kojim učitelji ocjenjuju učenike*



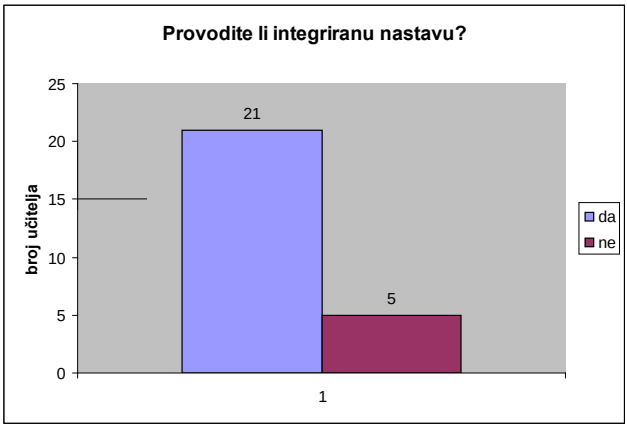
Većina učitelja najčešće ocjenjuje učenike ocjenama *odličan* i *vrlo dobar* (pitanje br. 11). Na određen način – jer se u detaljniju raspravu o ocjenjivanju ovdje ne možemo upuštati – to jest u skladu s pravilnikom o ocjenjivanju prema kojem ocjene iz glazbe trebaju biti poticajne, s ciljem uvažavanja sposobnosti učenika. „Ocjena iz likovne, glazbene, tjelesne i zdravstvene kulture, etike, vjeronauka te izbornih i fakultativnih predmeta mora biti poticaj u osobnom razvoju učenika na tom polju, a u postupcima provjeravanja i ocjenjivanju, moraju se poštovati učenikove sposobnosti i mogućnosti." (čl. 15. *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, 1995.)

Grafikon 9. *Broj učitelja koji (ne)provode izvanučioničku nastavu*



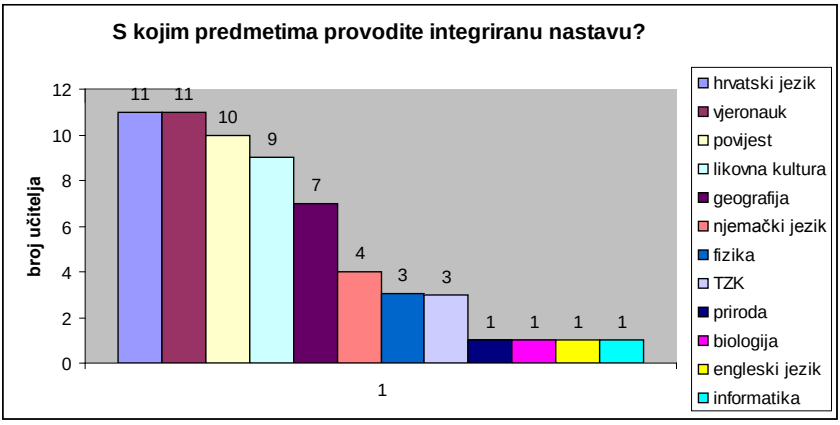
Nešto više od pola učitelja provodi izvanučioničku nastavu (pitanje br. 12), koja se preporučuje novim nastavnim planom i programom. Cilj takve nastave „je učenje otkrivanjem u neposrednoj životnoj stvarnosti, u kojem se učenici susreću s prirodnom i kulturnom okolinom, ljudima koji u njoj žive i koji su utjecali na okolinu" (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006., str. 14.).

Grafikon 10. *Broj učitelja koji (ne)provode integriranu nastavu*



Tek manji broj učitelja ne provodi integriranu nastavu (pitanje br. 13) koja ima svrhu povezivanja sadržaja, što bi učenicima trebalo omogućiti cjelovito uočavanje pojava, povezivanje znanja i uočavanje važnosti stečenog znanja za svakodnevni život.

Grafikon 11. *Predmeti s kojima učitelji provode integriranu nastavu*



Integrirana se nastava najčešće provodi s hrvatskim jezikom i vjeronaukom, slijede povijest, likovna kultura i geografija, dok su ostali predmeti manje zastupljeni. Zaključujemo da je većina učitelja glazbe svjesna da je glazba neprikazivačka umjetnost te da je korelacija moguća jedino sa sadržajima iz književnosti, geografije, povijesti te likovne umjetnosti.

Zaključak

Stalne i brze promjene u svim sferama života suvremenoga društva nameću potrebu za stalnim usavršavanjem u svim zanimanjima, a posebno u učiteljskoj djelatnosti. Za učitelje je cjeloživotno učenje zakonski regulirano i obvezatno. Nijedna školska reforma ne može uspjeti bez upoznavanja učitelja s ciljem i zadacima reforme. Takva je reforma bilo i uvođenje HNOS-a. Iz rezultata anketnog upitnika koji smo proveli među učiteljima glazbene kulture Osječko-baranjske županije može se zaključiti da su učitelji u vrijeme uvođenja novog nastavnog programa sustavno obavještavani o HNOS-u te da u trenutku provođenja ankete nisu imali nikakvih nedoumica i nejasnoća. *Županijsko vijeće Županije osječko-baranjske* u tom je pogledu, očigledno, imalo pozitivnu ulogu.

Literatura

Mušanović, M. (1988.), *Permanentno obrazovanje nastavnika*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

Nastavni plan i program za osnovnu školu. (2006.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Rojko, P. (1996.), *Metodika nastave glazbe: teorijsko - tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera. Pedagoški fakultet.

Statut Agencije za odgoj i obrazovanje. (2007.), Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Učenje: blago u nama. Izvješće UNECSO-u međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazanja za 21. stoljeće. (1998.), Zagreb: Educa.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. (2008.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Prilog

1. Smatrate li da novi nastavni plan i program glazbene kulture vodi k rasterećenju učenika?
   DA NE
2. Koji je po vašem mišljenju cilj nastave glazbene kulture?

.....

3. Smatrate li otvorenost programa nastave glazbene kulture pozitivnom osobinom novog PiP-a?
   DA NE
4. Za koja ste se nastavna područja odlučili u ovoj školskoj godini?
   a) pjevanje
   b) sviranje
   c) slušanje i upoznavanje glazbe
   d) glazbeno opismenjivanje
   e) slobodno improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu i ples
5. Smatrate li da je aktivnost učenika važnija od usvojenosti nastavnih sadržaja? DA NE
6. Proširujete li sadržaje udžbenika s drugim nastavnim sadržajima? DA NE
7. Kako provodite praćenje i ocjenjivanje?
   a) najavim sat namijenjen ispitivanju
   b) na svakom satu pratim aktivnost učenika, te ih ocjenjujem
8. Provodite li nastavu u specijaliziranoj učionici? DA NE
9. Koja nastavna sredstva i pomagala koristite u nastavi?
   a) klavijaturu
   b) TV i video/DVD player
   c) prenosivi CD player
   d) Hi-Fi liniju
   e) kompjutor i projektor
10. Raspored sjedenja u vašoj učionici je:

a) tradicionalan (dvoredi)

b) suvremen način

11. Koje su najčešće ocjene kojim ocjenjujete učenike?

a) 2

b) 3

c) 4

d) 5

12. Provodite li izvanučioničku nastavu? DA NE

13. Provodite li integriranu nastavu? DA NE Ako je Vaš odgovor da, s kojim predmetima?

.....

(Croatian) National educational standard and music teachers permanent education

Summary

There is a need for a lifelong learning (permanent education) in today's society. The knowledge and skills gathered during the regular study at the universities are not sufficient, considering the everyday changes happening in modern society. That is why teachers also have to keep improving their knowledge and skills continually during their whole (working) life. One way of such improvement are professional workshops for teachers (so called county professional councils), organized under the auspices of the *Agency for education and school education* and taking place every now and then. This paper shows the activities of the so called *district professional council* of Osijek - Baranya county. I was the council coordinator from 2004 to 2008 and this period is here described. It was the time when the CNES (Croatian National Educational Standard) was introduced .The results of a short investigation of music teachers' opinions about some aspects of the new music education curriculum are also shown in this work. The answers given on thirteen questions of the questionnaire especially constructed for this occasion prove that the majority of teachers understand and support the intentions of the new, so called open curriculum. There is no doubt that some merit for this positive attitude toward the new curriculum goes to the activity of our district professional council.

Key words: continued education, teachers, music lessons, open curriculum

UDK 376. 1-056.34 :78
Stručni rad
Professional paper

Glazba – poticaj u radu s uečnicima s posebnim potrebama

Mira Bratuša
Učiteljica glazbene kulture
Centar za odgoj i obrazovanje Čakovec
E-adresa: mira.bratusa@ck.t-com.hr

SAŽETAK

Radi svoje slojevitosti i sveobuhvatnosti metodika rada s djecom i mladeži s mentalnom retardacijom u posebnim ustanovama na području glazbene kulture i glazbene kreativnosti ima još jednu veliku značajku koja se sastoji u praktičnom ostvarivanju i osmišljavanju teoretskih spoznaja i promišljanja o mentalnoj retardaciji. Pritom mislimo na sve uspješniju primjenu defektološke i pedagoške dijagnostike u radu s tom djecom i mladeži (promatranje, ispitivanje i prepoznavanje sposobnosti djece, otkrivanje posebnih potreba pojedinog djeteta, preporuke za uključivanje djeteta u najprimjerenije oblike odgoja i obrazovanja i dr.); primjeren odgoj, rehabilitacija i socijalizacija djece i mladeži s lakom mentalnom retardacijom (rad u posebnim školama, djelomična i potpuna integracija).

Primjena metoda odgojno-obrazovnog i rehabilitacijskog rada s djecom i mladeži s mentalnom retardacijom prikazanih u ovom radu ima jednu veliku značajku, koja se sastoji u tome da ju je moguće uspješno primjenjivati u svim organizacijskim oblicima života i rada te djece i mladeži jer je usklađena s njihovim potrebama, sposobnostima i ograničenjima, vrstama i stupnjem smetnje u razvoju, biološkom, psihičkom i socijalnom strukturom pojedinca.

Učitelji će sa svoje strane pokazati posebnu mjeru stvaralaštva ako se postave tako da im ponuđeni modeli budu poticaj, inspiracija, potreba, da i sami pronalaze nove, originalne modele. Bez obzira koliko modeli nudili fleksibilnosti i produktivnosti, sami po sebi neće biti dovoljni da ožive nastavni proces u kojemu bi svaki učenik bio autorom i mogao ostvariti svoj individualni maksimum.

Presudnu će ulogu odigrati učitelj s izgrađenim kreativnim stavovima koji će predložene modele podići na razinu učenja stvaralaštvom za stvaralaštvo.

Generalno promatrano, modelima se učenici već od malih nogu uvode u postupke istraživanja, samoučenja i stvaralaštva. Učenje se zasniva na rješavanju problema i brojnim stvaralačkim radnjama koje pridonose razvijanju slobodne, autonomne i kreativne mlade ličnosti, osposobljene za učenje stvaralaštvom i za permanentno obrazovanje, te bogati emocionalni život u daljnjem životu i radu.

KLJUČNE RIJEČI: *učenici s posebnim potrebama, glazba, kreativnost*

UVOD

Metodika rada s djecom i mladeži s mentalnom retardacijom jest teorija o odgojnom, obrazovnom i rehabilitacijskom radu, tehnikama, metodama i načelima rada od najranije dječje dobi do uključivanja tih osoba u rad i društvo. Ona se bavi proučavanjem načela na kojima se temelje odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladeži usporena spoznajna razvoja, obrazlaže

organizaciju rada u pojedinim razdobljima i oblicima odgoja i obrazovanja, opisuje metode i sredstva pomoću kojih se ostvaruju ciljevi i zadaci odgoja, obrazovanja i rehabilitacije te odgovara na pitanja kako najdjelotvornije pomoći djeci i mladeži da optimalno razviju svoje sposobnosti i ublaže razvojne tegobe.

Tako će djeca, koja osim lake mentalne retardacije imaju i druge izrazite smetnje, najuspješnije savladati program osnovne i srednje škole za stjecanje niže stručne spreme u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama i programima prilagođenima njihovim stvarnim sposobnostima i ograničenjima. Samo dio djece s lakom mentalnom retardacijom, bez izrazitih dodatnih smetnji u razvoju, moći će se djelomice i potpuno školovati u redovnim uvjetima, ali i oni po prilagođenom programu, s individualiziranom pomoći i stalnom poštivanju osobitosti njihova učenja koje je otežano zbog usporena ili zaustavljena spoznajnog razvoja, fluktuirajuće pažnje, slabijeg pamćenja, oskudne mašte i siromašna govora.

Proces učenja djece s lakom mentalnom retardacijom temelji se na promatranju stvarnih predmeta i materijala, pojačanim poticajima i pobudama prikladnim sredstvima, stalnoj pomoći učitelja (defektologa), navlastito pohvalama i nagradama, zatim čestim ponavljanjem nastavnog gradiva, te snažnim pokretanjem senzomotorike. Takvim se pristupom nastoji omogućiti što izravnije predočivanje stvarnosti i života okoline kao podloge za stvaranje njima pristupačnih pojmova.

Spomenimo i djecu, mladež i osobe s teškom mentalnom retardacijom, koji, iako izuzeti iz školovanja, trebaju biti obuhvaćeni primjerenim rehabilitacijskim programima i stjecati osnovne higijenske i radne navike.

Želja nam je da ova metodika rada na području glazbene kulture i glazbene kreativnosti u radu s djecom i mladeži s mentalnom retardacijom pridonese njihovoj što kvalitetnijoj osposobljenosti i uspješnijem radu u vrlo složenim i stručnim poslovima u odgoju, obrazovanju i rehabilitaciji djece i mladeži s mentalnom retardacijom.

1. Neke specifičnosti odgojno-obrazovnog rada s djecom s teškoćama u razvoju

Zahtjev da se osobe s teškoćama u razvoju uključuju u sve sfere društvenog života, da se njihov udio u društvu uzdigne na primjereniju razinu, snažno je utjecao i na promjene stajališta suvremenog društva o integracijskom odgoju djece s teškoćama u razvoju u zajedništvu s njihovim vršnjacima bez teškoća u razvoju.

U Hrvatskoj se humane odrednice odgojno-obrazovne integracije započinju provoditi donošenjem Zakona o odgoju i obrazovanju 1980. godine, čije su osnovne značajke:

- jedinstvenost odgojno-obrazovnog sustava za svu djecu, od predškolske dobi do osnovnog i srednjeg obrazovanja,
- poštovanje individualnih sposobnosti i posebnih potreba djece s teškoćama u razvoju,
- mogućnost cjelovite i djelomične integracije, uz stalno pružanje stručne pomoći s teškoćama u razvoju,
- izuzetno, za djecu i mladež s većim teškoćama u psihofizičkom razvoju, osiguravanje specijalizirane stručne pomoći u posebnim školama i razrednim odjelima.

1.1. Struktura populacije djece s teškoćama u razvoju

Ovisno o vrsti i stupnju teškoća u razvoju te njihovim posljedicama razlikujemo osobe s:

- ispodprosječnim intelektualnim funkcioniranjem (lako, umjereno i teže te teško mentalno retardirane osobe),
- oštećenjima vida (sljepoća i slabovidnost),
- oštećenjima sluha (gluhoća i nagluhost),
- poremećajima u motorici i kroničnim bolestima,
- poremećajima u ponašanju na organskoj podlozi, emocionalnom neuravnoteženosti (hiperaktivnost i sl.),
- oštećenjima govora i glasa (mucanje, tepanje, smetnje artikulacije),
- višestrukim oštećenjima, tj. istodobno postojanje više smetnji u razvoju.

1.1.1. Učenici s usporenim kognitivnim razvojem koji intelektualno funkcioniraju na razini lake mentalne retardacije

Iako se smatra da nema jedne zadovoljavajuće definicije mentalne retardacije, citirat ćemo definiciju Pravilnika o sastavu i radu stručnih komisija (NN SRH, br. 12/1984.): „Mentalna retardacija (duševna zaostalost) jest stanje u kojemu je znatno otežano uključivanje u društveni život, a povezano je sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnog funkcioniranja, što je utvrđeno na osnovi medicinske, psihologijske, defektologijske i socijalne ekspertize.

Intelektualna razina ispitana mjernim instrumentima približna je kvocijentu inteligencije Wechslerova tipa od 0 do 69, ako nije utvrđena izrazita emocionalna labilnost.“

Stupnjevi mentalne retardacije jesu: laka mentalna retardacija, umjerena mentalna retardacija, teža i teška mentalna retardacija.

Osnovna je pedagoška značajka djece koja intelektualno funkcioniraju na razini lake mentalne retardacije da su sposobna za odgoj i obrazovanje te učenje ako nastavni plan i

program, metode i sredstva rada prilagodimo njihovim smanjenim sposobnostima, ako strogo provodimo načelo individualizacije, poštujući velike individualne razlike među tom djecom, ako ih što ranije otkrijemo i identificiramo te nakon provedene sustavne opservacije smjestimo u najprimjereniji oblik osnovnog obrazovanja (posebni, poluintegrativni ili integrativni oblici), gdje im defektolozi i drugi prosvjetni djelatnici trebaju osigurati optimalni razvoj i napredovanje.

Uzroci teškoća u učenju posljedice su njihova slabijeg pamćenja, labilne i fluktuirajuće pozornosti, siromašne mašte, niska govornog potencijala i ograničene sposobnosti zaključivanja, uopćavanja i apstrahiranja. Zbog ograničena i ispodprosječna općega intelektualnog funkcioniranja, ova djeca uče vrlo sporo uz obilje zornih didaktičkih sredstava, uz mnogobrojna ponavljanja te usporen tempo i ritam rada.

Za djecu koja intelektualno funkcioniraju na razini lake mentalne retardacije treba istaknuti i njihove somatske (tjelesne) probleme. Osim što su sklona raznim bolestima, njihova je senzomotorika u usporedbi s vršnjacima snižena i slabije razvijena.

U ove djece treba posebnu pozornost posvetiti poremećajima u govoru i glasu, oštećenjima vida i sluha te bolestima kao što su epilepsija, motoričke smetnje, neuroze, psihoze i dr. To su osnovni razlozi zbog kojih za mnogu lako mentalno retardiranu djecu tijekom školovanja treba osigurati rehabilitacijske programe. Dodatna oštećenja i bolesti ove djece razlozi su zbog kojih će mnoga od njih biti obuhvaćena i posebnim oblicima odgoja i obrazovanja u specijaliziranim osnovnim školama.

Osim strogog provođenja načela individualizacije, nastavu u radu s djecom i mladeži na stupnju lake mentalne retardacije obilježava i primjena sljedećih načela: konkretnost, motivacija, primjerenost, povezanost sa životom i socijalizacija – oplemenjivanje djetetove ličnosti i djelovanje na socijalni razvoj primjenom mnogovrsnih sociometrijskih tehnika, čime se u svakom pojedincu razvijaju sposobnosti interakcije u skupini, zajednici i obitelji.

1.1.2. Učenici s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju

Među djecom sa smetnjama u razvoju, po svojoj se složenosti ističu djeca s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju koji su posljedica ozljede mozga. Rezultati toga mogu biti: poremećaji percipiranja, mišljenja i emocionalnog ponašanja, pojedinačno ili u kombinaciji.

Osnovna teškoća te djece je učenje. U ranoj dobi ta djeca često pokazuju relativno blage poremećaje u ponašanju: hiperaktivnost, kratak raspon pozornosti, motoričku nespretnost i emocionalnu labilnost.

1.1.3. Značajke učenika s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju

Osnovna zapreka dobrom prilagođavanju jest *hiperaktivnost*.

Hiperaktivnost se očituje kroz dva osnovna oblika važna za učenje: *senzorna hiperaktivnost i motorička hiperaktivnost.*

Senzorna hiperaktivnost uzrokuje reagiranje djeteta na nebitne podražaje. Bilo kakav pokret, boja, zvuk, miris djeluju na dijete distraktivno (rastreseno, rasijano), odnosno dijete reagira hiperaktivno.

Motorna hiperaktivnost ili *motorna dezinhibicija* je nesposobnost djeteta da se suzdrži od reakcije na podražaj koji izaziva motoričku reakciju. Tako, sve što je nadohvat dječjih ruku i u njegovu vidokrugu, dijete gura, gužva, savija, vuče, preokreće. Takvo se ponašanje naziva hiperkinetičkim. Ta djeca sve diraju, premještaju, otvaraju, zatvaraju, njihova se motorička aktivnost stalno povećava sve dok ih netko ne zaustavi u stvaranju daljnjega kaosa. U školskim situacijama: knjige, papir, pribor i školske potrepštine – prestaju biti sredstva učenja i postaju motorički privlačna.

Ova djeca imaju teškoća u učenju, plivanju, vožnji biciklom i drugim motoričkim aktivnostima i prema nekim autorima (Gallagher) zaostaju u razvoju do četiri godine.

Opisane značajke djece s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju u odnosu prema školi posebno se očituju i u glazbenoj kulturi: pjevanje bez osjećaja za ritam, neprepoznavanje izvora zvuka, nerazvijeni sluh i dr.

1.1.4. Postupci u radu s djecom

Slušanje i razlikovanje zvukova

Za djecu čije je ponašanje uvjetovano organskim poremećajima u ponašanju utvrđeno je da često nisu sposobna prepoznati određene zvukove. Zato ih treba osposobiti da nauče slušati. Trebamo ih naučiti što i kako slušati. Razvoj sposobnosti slušanja započinje obavljanjem govornih zadataka. Riječi i upute učitelja su podražaji (stimuli) na koje dijete treba reagirati.

- Zvukovi u razredu: kucanje po vratima, udaranje olovkom, zvono, (dakle, dijete odgovara onome što je čulo, a ne što je vidjelo).
  Za uspješno razlikovanje glasnog i tihog zvuka ima mnogo vježbi, npr. učitelj hoda čvrstim i glasnim korakom, a zatim laganim i tihim na prstima, obraćanje dječje pozornosti na bučne i tihe situacije u školi.
- Za razlikovanje dugog i kratkog zvuka preporučuje se vježba u kojoj učitelj hoda sporo, a zatim brzo, zahtijeva od djece da hodaju sporo, a onda brzo.

- Razlikovanje visoka i niska glasa: učitelj govori visokim glasom, a zatim niskim; slušaju se zvukovi zviždaljke i roga; udaraju se na glasoviru niski pa visoki tonovi.
- Složenost slušanja: učenika treba naučiti slušati i izvršavati upute: prvo sjedni na svoje mjesto, a drugo izvadi instrument iz kutije...

S obzirom na glazbu i njezino slušanje potrebno je da učitelj utvrdi osjetljivost pojedinog djeteta na glazbene podražaje. Treba odabrati glazbu koja u djeteta razvija sposobnost slušanja. Za vrijeme odmora pustimo s CD playera ili radija tihu i mirnu glazbu. U poznatim te djeci zanimljivim i jednostavnim pjesmama raščlanjuju se riječi pjesme. Dijete uz vježbu slušanja razvija i sposobnost razlikovanja zvukova. Na taj način uči i nove riječi, upoznaje nepoznate, a ispravlja pogrešno izgovorene ili pogrešno shvaćene riječi.

2. Metodika rada s djecom i mladeži s lakom mentalnom retardacijom

2.1. Osnovno školovanje lako retardirane djece

Osnovno školovanje djece i mladeži na stupnju lake mentalne retardacije ostvaruje se u posebno organiziranim osnovnim školama za djecu koja osim mentalne retardacije imaju druge utjecajne smetnje u razvoju (govorne, osjetne, somatske, emocionalne), u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama i razrednim odjelima u okviru redovitih osnovnih škola te u redovitim razrednim odjelima uz obvezatnu primjenu pojedinačnih postupaka i produženog stručnog tretmana (postupka).

Bez obzira na to u kojem se organizacijskom obliku ta djeca školuju, metodika rada je jedinstvena i utemeljena na dosljednoj primjeni načela **individualizacije, aktivne zornosti, povezanosti nastave sa životom, koncentraciji, socijalizaciji, radnom aktivnošću i vedrini**; na primjeni primjerenih nastavnih i rehabilitacijskih metoda; stalnoj i upornoj primjeni didaktičkog materijala, nastavnih i rehabilitacijskih sredstava, pomagala i opreme u radu; na pronalaženju odgovarajućih organizacijskih oblika rada te na svojevrsnoj unutarnjoj organizaciji nastave.

Osnovno školovanje i rehabilitacija lako retardirane djece najduže je i najznačajnije razdoblje, a za učitelja (defektologa) najteže i najobuhvatnije područje rada. Najteže zbog toga što učitelj (defektolog) treba usvojiti i svladati metodiku rada tzv. pripremna razdoblja odgoja i osnovnog obrazovanja, metodiku rada razredne nastave, metodiku rada u prijelaznom razdoblju razredne u predmetnu nastavu, rad u predmetnoj nastavi te osobitosti metodike rada u cjelodnevnu stručnom postupku.

To je najobuhvatnije područje rada jer učitelj (defektolog) treba ovladati osobitostima rada u integriranim uvjetima odgoja i osnovnog obrazovanja te radom u parcijalnim oblicima integracije i metodikom rada u posebnim osposobljenim školama za rad s lako retardiranom djecom i mladeži.

Kao osnovni putokaz u ostvarivanju uspješnog osnovnog školovanja učiteljima (defektolozima) služi Nastavni plan i program osnovne škole za učenike s većim teškoćama u razvoju (Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete RH, broj 8, studeni 1992.), u koji su, osim nastavnih predmeta s izbornim programom i izvannastavnim aktivnostima, uključeni i posebni pedagoško-defektološki, rehabilitacijski i produženi stručni postupak.

Posebni nastavni plan ostvaruje se:

a) po sustavu razredne nastave – razina najveće usredotočenosti osoblja – za sve predmete redovite nastave (I. – VIII. razreda);
b) po sustavu predmetne nastave – razina djelomične usredotočenosti osoblja – za sve ili dio programa, posebice iz tjelesne i zdravstvene kulture, likovne, glazbene i tehničke kulture (IV. – VIII. razreda),
c) po sustavu predmetne nastave – razina najmanje usredotočenosti osoblja za:
    - sva nastavna područja (V. – VIII. razreda),
    - sve izvannastavne aktivnosti (V. – VIII. razreda),
    - sve programe rehabilitacije i produženih stručnih postupaka.

3. Glazbena kultura

U radu s djecom i mladeži s mentalnom retardacijom glazbenoj kulturi pripada istaknuto mjesto. Naime, pjevanje, slušanje glazbe, muziciranje na Orffovim glazbalima i pokret, vrlo su omiljene aktivnosti te djece. Dodamo li tomu i nastojanja učitelja da u rad unesu načelo vedrine, tj. stvaranja vedra i srdačna ozračja koji najuspješnije potiče djecu na rad te u njima budi pozitivne osjećaje – što se najuspješnije ostvaruje pjesmom, igrom s pjesmom i glazbom, slušanjem glazbe i plesom – uloga je glazbene kulture još veća i obuhvatnija. U vezi s tim, satovi glazbene kulture te satovi glazbene kreativnosti trebaju biti popraćeni primjerenom dječjom, domoljubnom, zabavnom ili narodnom pjesmom te prigodnim crkvenim pjesmama (uoči Božića, Uskrsa i drugih blagdana). Nadalje svaki radni dan treba uskladiti tako, da je ispunjen igrom, ritmikom pjesmom i čestim boravcima u prirodi, kako bi učenici osjetili radost života, što će se jamačno odraziti i na većim radnim rezultatima.

Iz navedenoga se mogu zacrtati i osnovni zadaci glazbene kulture:

- pjevanjem, sviranjem i slušanjem osobito njeguje ljubav i razumijevanje učenika za tradicionalnu, dječju, domoljubnu i crkvenu glazbu,
- razvija osjećaj za ritam, tempo i dinamiku,
- razvija naviku slušanja i razlikovanja različitih vrsta vokalne i instrumentalne glazbe,
- u učenika postupno razvija glas i uči ih pjevati jednostavne dječje, narodne i umjetničke pjesme,
- postupno ih uvodi u primjenu glazbala, od udaraljki do jednostavnih narodnih i popularnih glazbala,
- približava učenicima glazbene ustanove posjećivanjem glazbenih priredaba i svečanosti,
- uključivanjem učenika u pjevačke zborove razvija njihov smisao i potrebu za glazbenim izražavanjem.

Program glazbene kulture (u višim razredima, V. – VIII.) ostvaruje se u četiri osnovna područja: ***pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, glazbeno stvaralaštvo.***

Od V. do VIII. razreda obrađuju se primjerene pjesme i dječje igre uz glazbu te pjesme vezane za sadržaje hrvatskog jezika, prirode i društva. Započinje se uvoditi učenike u intonaciju vježbanjem odnosa viših i nižih tonova – bez njihova imenovanja. Slušaju se odabrana djela usklađena s interesima i shvaćanjem učenika. Glazbeno se stvaralaštvo razvija pratnjom udaraljkama i sviranjem u manjim skupinama, tako da svaka skupina izvodi svoju ritamsku dionicu. Kod učenika se nastoji razviti dinamika pjesama: tiho – glasno.

Učenici usvajaju pojam narodne glazbe, posebno zavičajne, obilježja hrvatskoga glazbenog folklora na primjerima iz Međimurja, Hrvatskog zagorja, Istre, Hrvatskog primorja, Dalmacije i Slavonije. Uče o narodnim glazbalima: tamburici, guslama, sopelama te plesove (kola) kao poseban oblik narodnog stvaralaštva. Slušaju i primjere umjetničke glazbe.

Djeca usvajaju pojam vokalne glazbe, vrste ljudskih glasova (sopran, alt, tenor, bariton, bas), mogućnosti izvedaba: solistička i zborna, bez pratnje i uz pratnju instrumenata te neke vrste pjesama: himne, borbene, domoljubne, crkvene. Zatim svladavaju pojam instrumentalne glazbe slušanjem, uz razlikovanje glazbala: gudačkih, puhačkih, udaraljka, glasovira, orgulja, harfe.

Učenici odlaze u kazalište i slušaju opere susrećući se s hrvatskim opernim velikanima. Učenici slušaju glazbu za ples i uključuju se u slobodne aktivnosti glazbene kulture. Vrlo je bitno da izbor pjesama bude usklađen sa sposobnostima učenika i podnebljem u kojem

djeluje škola. Tijekom cijelog osnovnog školovanja naučene se pjesme ponavljaju i nadopunjuju.

Zbog velike odgojne i motivacijske vrijednosti glazbene kulture za učenike usporena spoznajna razvoja defektolozi, učitelji i stručnjaci trebaju aktivirati sve učenike, omogućiti svakom pojedincu da pjeva u zboru, prati udaraljkama pjesme i igre, uključi se u pojedinu glazbenu aktivnost te da aktivno sudjeluje u razrednim i školskim svečanostima, što u njima razvija osjećaje osobne vrijednosti! Bitan čimbenik stvaranja pozitivna i vedra ozračja u školi je emocionalno ugodno raspoloženje koje se ponajviše postiže što češćom primjenom elemenata glazbene kulture.

U radu s retardiranom djecom i mladeži trebaju prevladavati radost, zadovoljstvo, veselje i oduševljenje. Treba uklanjati nezadovoljstvo učenika zbog njihove preopterećenosti, napetih i naelektriziranih stanja. Učitelj (odgojitelj, defektolog) također treba zračiti vedrinom, raspoloženjem i optimizmom; to pridonosi i vedrijem raspoloženju učenika i uspješnijem odgoju i obrazovanju. Stjecanje glazbene kulture pjevanjem, muziciranjem, slušanjem i aktivnim glazbenim stvaralaštvom učenika uvelike pridonosi uspješnijem odgoju, obrazovanju i oporavku djece i mladeži s mentalnom retardacijom.

4. Metodika rada učitelja s djecom osnovnoškolske dobi s umjerenom i težom mentalnom retardacijom

4.1. Glazbena kreativnost – posebni odjeli

Nakon završenog predškolskog odgoja, umjereno i teže mentalno retardirana djeca do 17 godina obuhvaćena su programom odgoja, obrazovanja i rehabilitacije za osnovnoškolsku dob. Djeca se ne svrstavaju u klasične razrede, već u odgojno-obrazovne skupine od 9 do 11, od 12 do 14 i od 14 do 17 godina. Rad se organizira u skladu s programskom strukturom koja je prirodan nastavak programa predškolskog odgoja, ali se povećava broj sati u različitim područjima rada.

4.1.1. Spoznavanje uže i šire okoline

To je osnovno područje rada u programu osnovnoškolske dobi za umjereno i teže retardiranu djecu. Sadržaji se šire u koncentričnim krugovima, ovisno o stupnju usvojenosti pojedinosti pojedinog djeteta.

U sadržaje spoznavanja uže i šire okoline ulaze i znanja o tome kako treba rasporediti i ispravno iskorištavati slobodno vrijeme (vezano za glazbenu kreativnost):

- slušanje glazbe, primanje posjeta, igranje društvenih igara, odlazak u šetnju, na izlet, u kino, na priredbu – sadržaji su slobodnog vremena koje u djece trebamo sustavno razvijati da im postanu trajna navika.

Također je preporučljivo da zajedno s djecom pripremamo priredbe vezane za prigodne praznike, roditelje, djecu, da uvježbavamo program, uređujemo prostor i tako razvijamo njihovu ljubav prema domovini i mjestu u kojem žive.

Uočljivo je da sadržaji Spoznavanja uže i šire okoline imaju središnje mjesto u programskoj strukturi rada s umjereno i teže retardiranom djecom osnovnoškolske dobi. Na te se sadržaje prirodno nadovezuju sadržaji razvoja govora i komunikacije, radnog i tjelesnog odgoja, kreativnosti, brige o sebi te socijalizacije.

Učitelj glazbene kreativnosti i drugi realizatori programa trebaju se držati sljedećih načela:

individualizacija – dominantno načelo u radu s umjereno i teže retardiranom djecom. Proučavanjem i praćenjem svakoga pojedinog djeteta, uočavanjem njegovih stvarnih sposobnosti i ograničenja, poštivanjem njegovih potreba i sklonosti, uzimanjem u obzir njegov usporeni ritam rada i zadovoljavanjem njegovih osnovnih potreba i interesa – znatno ćemo mu pomoći u razvoju i napredovanju!

Dozrelost za određeno učenje: nikad ne zahtijevajmo od djeteta da uči nešto za što nije dozrelo. I umjereno retardirano dijete u razvojnom procesu prolazi jedan slijed. Učitelj ga stalno promatra i prati, uočava njegove spontane reakcije i otkriva ono za što je pojedino dijete sposobno. Pogrešno je ustrajati na učenju jedne radnje ako u djeteta nisu razvijeni sitni motorički pokreti. Sklonost frustracijama te djece poznata je činjenica pa je pouka da ne započinjemo nekim učenjem za koje još dijete nije dozrelo, inače će se dijete opirati. Stoga nastojimo da dijete u određeno vrijeme učimo samo jednu primjerenu stvar. I najjednostavniji zadatak razložimo na više manjih operacija i na svakoj od njih učimo posebno!

Ponavljanje je u radu s takvom djecom vrlo potrebno, i to sustavno i permanentno. Svako ponavljanje treba sadržavati i neku novost, primamljivost, kako bi u djeteta izazivalo zadovoljstvo. Zadovoljstvo će biti potpunije ako ga popratimo primjerenom nagradom riječima pohvale i hrabrenja.

Zornost: sve što dijete uči treba mu pokazati! Retardirana djeca teško razumiju riječi. Sve upute koje im dajemo trebaju biti jednostavne i jasne!

Primjenom navedenih načela, otkrivanjem pojavnosti u dječjem ponašanju i gradeći postupke i načine rada na njima – učinit ćemo toj djeci život punijim i sretnijim. Mijenjajući

njihova ponašanja, približavamo ih društvenim pravilima, osiguravamo im uspješniju integraciju i u njima razvijamo osjećaje vrijednosti i zadovoljstva!

4.1.2. Kreativnost

Glede glazbene kreativnosti, djecu osnovnoškolske dobi treba poticati da izražavaju svoja emocionalna stanja: radost i veselje. Dječje stvaralačke aktivnosti valja pobuđivati glazbom; a iskazuje se u oblikovanju pokreta, u crtežu, u improvizaciji na udaraljkama, u muzičkoj dramatizaciji. Osim toga, vrlo su važne i vježbe ispravna govora samoglasnika, riječi i rečenica.

U odnosu na slušanje glazbe, u školi i roditeljskom domu djeca trebaju slušati glazbu na radiju, televiziji i CD playeru. I nadalje se njeguju brojalice uz igru i pokret.

Obrađuju se dječje pjesme vezane uz godišnja doba i sadržaje drugih odgojno-obrazovnih područja. Posebno se njeguje izgovor teksta uz pokret te izgovor teksta u ritmu, uz štapiće i pljeskanje rukama. Za to služi Orffov instrumentarij.

Skupnim i pojedinačnim vježbama sustavno se razvija sluh u djece koja se uče improvizirati na osnovi zadanih tema (jesen, zima, Nova godina) i dr. Čestim i sustavnim slušanjem glazbe djeca počinju razlikovati vokalnu i instrumentalnu glazbu.

Djeci se pjevaju bliske pjesme i pjesme vezane za neku svečanost. Djeci su vrlo bliske pjesme o životinjama, cvijeću, godišnjim dobima, kao i pjesme što su ih posebno privukle slušajući radio, CD player i televiziju.

Na školskim svečanostima (rođendani prijatelja), priredbama za roditelje i uzvanike, proslavama Nove godine, Božića, Uskrsa i dr. djeca trebaju naučiti pjevati prigodne pjesme uz pratnju instrumenata, improvizaciju pokreta, glazbene igrokaze, ples i jednostavna narodna kola. Igre uz glazbu su: igre s pjevanjem, pokretne igre uz glazbu, plesovi i narodna kola.

Djeca vole igre s pjevanjem pa će ih učitelj (glazboterapeut) obvezno izvoditi. Te igre imaju različite sadržaje: oponašanje raznih ljudskih radova, života u prirodi, narodnih običaja (*Medo i jagode*, *Ja posijah lan* i sl.). Pokretne igre uz glazbu odabiru se sa zadatkom da djeca pokretima izraze glazbu, ritam i tempo. Pritom se usavršavaju i razvijaju dječji pokreti, preciznost, lakoća, skladnost i izražajnost.

Plesove i narodna kola započinjemo učenjem osnovnih pokreta: hodanja, poskakivanja s najosnovnijim plesnim elementima (kretnje rukama, pljeskanje, tapkanje, okreti i dr.). Metodički postupak pri obradi pjesme može biti različit, ali je bitno da dijete doživi pjesmu emotivno i osjeti njezinu ljepotu. Pjesma može biti sastavni dio priče ili recitacije, može proizlaziti iz obrade nekog sadržaja pa je učitelj može nekoliko puta ponoviti i pjevati zajedno s djecom. Treba

izbjegavati jednolično učenje pjesme beskrajnim i zamornim ponavljanjima koji koče dječji doživljaj.

Plodovi upornog glazboterapeutskog rada najočitiji su na priredbama, proslavama i svečanostima, kad umjereno i teže retardirana djeca i mladež svojim nastupima ugodno iznenađuju, ne samo roditelje i poznanike, nego i stručnjake!

4.1.3. Čimbenici koji utječu na kreativno učenje

Suvremeni učitelj nema više potrebe da se iscrpljuje na tome da njegovi učenici usvoje što više podataka. Kod njih treba prvenstveno stvoriti radne navike, smisao za organiziranje i planiranje, tako da ovladaju metodama i tehnikama efikasnog učenja.

Postoje brojni faktori koji utječu na učenje, ovisno o tome potječu li od samog subjekta ili su odraz vanjskih utjecaja. Obično ih dijelimo u dvije velike skupine, i to:

a) vanjski ili fizički faktori,

b) unutrašnji ili subjektivni faktori.

Vanjski ili fizički faktori imaju utjecaja na efikasnost učenja, dok se u subjektivne faktore učenja ili pamćenja obično ubrajaju:

- fiziološki: zdravlje, umor, dispozicije, sposobnosti, kognitivni stilovi;
- psihološki: motiviranost, aktivnost, iskustvo, osobine ličnosti, način potkrepljenja.

Osobine ličnosti značajne su za efikasnost učenja.

Motivacija pojačava tendenciju da pojedinac u stvaralaštvu postane autonoman i samonagrađivajući.

Sasvim je izvjesno da su kreativni učitelji glavni pokretači i inspiratori stvaralačkih sposobnosti svojih učenika.

4.1.4. Jedinstvo i međusobna uvjetovanost kreativnih modela

Opredjeljujemo se za kreativni modelski pristup stvaralaštvu. Da bi se modeli u praksi uspješno primijenili potrebno je:

1. istražiti (u školi) postojeću razinu stvaralaštva učenika i učitelja;
2. otkriti i utvrditi potrebu za kreativnim modelima;
3. programirati stvaralačke potrebe;
4. planirati izvedbe kreativnih modela (sadržaja);
5. organizirati i realizirati kreativne aktivnosti;
6. pratiti i vrednovati stvaralačka postignuća.

Ovakav je postupak moguće primijeniti u svim uvjetima, svim školama i u radu svakog učitelja. Osnovno je utvrditi postojeće stanje da bi se sagledale potrebe te planirale i programirale stvaralačke aktivnosti. Način primjene modela može biti participativan i anticipativan.

Participativna primjena označava ažurnost u primjeni, unošenje vlastitih korekcija, izmjena, dopuna i primjena prema stvarnim objektivnim i subjektivnim uvjetima.

Anticipativna primjena se odnosi na uzimanje/prihvaćanje onog najvrednijeg što može pružiti model u konkretnim uvjetima.

Ponuđeni kreativni modeli čine uzajamno povezan sustav kojim se uspješno ostvaruje kreativna nastava. Modeli mogu i samostalno funkcionirati, ali se najbolji rezultati postižu njihovim operativnim kombinacijama koje se zasnivaju na korelacijskim odnosima. Specifičnost nastavne situacije najbolje će odrediti dimenzije korelacijskih odnosa. Korelacijski odnosi mogu biti uži i širi, ovisno o tome jesu li uspostavljeni između dva ili više modela. Svakoj nastavnoj situaciji odgovara druga korelacijska veza. Modele treba prvenstveno promatrati kao puni izraz nastavničke i učeničke interstvaralačke aktivnosti.

5. Priprema učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Uspjeh integracije učenika s teškoćama u razvoju velikim dijelom ovisi i o učitelju kao izravnom sudioniku u tom složenom procesu.

Obaviještenost učitelja o učenikovu oštećenju, njegovim mogućnostima i potrebama, mogućnostima postizanja rezultata u odgojno-obrazovnom procesu u redovnim uvjetima važan je čimbenik u motiviranosti učitelja za takav rad. Obavijesti o učeniku trebaju se razlikovati u skladu s vrstom i stupnjem oštećenja.

Razvojne specifičnosti koje mogu utjecati na organizaciju, planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada s učenicima s cerebralnom paralizom ili drugim oblicima tjelesne invalidnosti ili kroničnim bolestima zahvaćaju područje motorike, intelektualni razvoj, govor, perceptivne sposobnosti, a katkad i područje osjeta vida, sluha i dodira, uz eventualnu pojavu smetnji na emocionalnom i socijalnom planu. Navedeni primjeri zasigurno ne mogu obuhvatiti sve situacije i potrebe učenika s teškoćama u razvoju, no mogu poslužiti za početak rada i usmjeriti trajnu pozornost učitelja na praćenje tih učenika.

Glavnu suradničku pomoć treba trajno osigurati u radu s defektologom – stručnim suradnikom. Suradnja učitelja sa psihologom škole, pedagogom škole, prema potrebi sa socijalnim radnikom i školskim liječnikom treba rezultirati osiguravanjem odgovarajućih

postupaka, sredstava, metoda, uvjeta rada i sl. pomoću kojih će učenik svladavati teškoće, prilagođavati ih svojim specifičnostima da ne bi izazvao podsmijeh, ruganje i sažaljenje.

Za uspjeh u odgojno-obrazovnom procesu izuzetno je važna vjera u mogućnosti i sposobnosti takva djeteta, njegovo poticanje na rad, davanje primjerenih zadataka, uz adekvatno vrednovanje njegovih rezultata i truda.

LITERATURA

Mustać, V., Vicić, M. (1996.), *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi,* priručnik za prosvjetne djelatnike, Zagreb: Školska knjiga.

Stevanović, M. (2003.), *Modeli kreativne nastave*, Rijeka: Andromeda.

Vicić, M. (1996.), *Metodika odgojno obrazovnog i rehabilitacijskog rada za djecu i mladež s mentalnom retardacijom*, Zagreb: Hrvatsko društvo defektologa.

UDK 371.3 : 784.3
78.071 Schubert, F.
Stručni rad
Professional Article

Nastava solo pjevanja: korelacija s ostalim predmetima na primjeru solo pjesama Franza Schuberta

Mr. art. Sofija Cingula
Odjel za glazbu
Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli

Sažetak
Nastava solo pjevanja u srednjim glazbenim školama može i mora uspješno korelirati s brojnim teorijskim i općeobrazovnim predmetima, jednako u srednjim, kao i u osnovnim školama. Zrelost i sigurnost učeničke izvedbe bit će upotpunjeni i usavršeni *ne-vokalnim* znanjem i vještinama stečenim u korelaciji s ostalim predmetima. Kao primjer navest ćemo nekoliko solo pjesama poznatog romantičara Franza Schuberta pomoću kojih će učitelji glazbe na najbolji način uvesti djecu u čaroban svijet Schubertove vokalne lirike. Prilagođeno uzrastu, podaci o skladatelju, autorima uglazbljenih tekstova i sl. postaju sve opsežniji i vežu se za sve veći broj ostalih nastavnih predmeta. Npr. originalni tekst moguće je obraditi na satovima njemačkoga jezika, prepjev se obrađuje i analizira na satovima hrvatskoga jezika, na satovima povijesti skladba se i pjesma smještaju u povijesni kontekst itd.

Ključne riječi: solo pjevanje, korelacija, solo pjesme (popijevke), Franz Schubert, učitelji glazbe, nastavni predmet

UVOD

Nastava solo pjevanja u srednjim glazbenim školama, iako individualna, može (i mora) uspješno korelirati s brojnim teorijskim i općeobrazovnim školskim predmetima, i to ne samo u srednjoj, već još i u osnovnoj školi, a temelji se počinju stjecati za vrijeme predškolskoga obrazovanja. Razlog tome je vrlo jednostavan: budući da individualna nastava solo pjevanja započinje u pripremnim razredima srednjih glazbenih škola, kada su redovni učenici još uvijek polaznici sedmih i osmih razreda općeobrazovnih osnovnih škola, korelacija i što ranija isprepletenost sadržaja glazbenih i općeobrazovnih programa koje učenici pohađaju, povećavaju kvalitetu same nastave. Istodobno, oni i olakšavaju i ubrzavaju svladavanje obrazovnih sadržaja i zadanog gradiva te od učenika stvaraju mlade umjetnike – glazbenike širokih pogleda i jasnih stavova o glazbi, umjetnosti te načinima i mogućnostima interpretacije.

PREDNOSTI KORELACIJE

Uz vokalno-tehnički napredak i rad, svaki solo pjevač mora se tijekom svog obrazovanja usavršavati i u nastupima na kojima je sama tehnika često nedovoljna da bi se mladi umjetnici

istaknuli i izdvojili od prosjeka. Zrelost i sigurnost izvedbe upotpunit će i usavršiti *ne-vokalno* znanje i vještine stečene u korelaciji s ostalim predmetima. Bolje razumijevanje skladbe, vremena i konteksta u kojemu je nastala, razumijevanje teksta, saznanja o većim cjelinama (ciklusima, operama i drugim vokalno-instrumentalnim i vokalno-scenskim djelima) kojima skladba pripada, eventualna harmonijska analiza (ovisno o razredu u kojemu je učenik, ona se u početku odnosi samo na tonalitet, a kasnije može biti i puno opsežnija i detaljnija) – sve su to činjenice i saznanja koja će učenik steći u korelaciji s ostalim predmetima. Nacionalni kurikulum i Hrvatski nacionalni obrazovni standard takvu korelaciju omogućuju i potiču, a profesori pjevanja i učitelji glazbe svojim idejama, međusobnom suradnjom i povezivanjem s profesorima ostalih nastavnih (glazbenih i općeobrazovnih) predmeta pomažu učenicima glazbe (a ne samo solo pjevanja) stjecanje novih saznanja i vještina i to ne samo onih vezanih za glazbu, već i šire. Na taj se način odgajaju i obrazuju ne nužno samo budući profesionalni glazbenici, nego i intelektualci istančanih glazbenih ukusa, kulturna, obrazovana publika, zaljubljenici u umjetnost, budući mecene i pokrovitelji glazbenih manifestacija, ljudi koji će znati prepoznati i htjeti poticati glazbene talente nadolazećih generacija. Istodobno, nastava pjevanja, zborske probe i slične glazbene aktivnosti razvijat će kod učenika radnu disciplinu, ustrajnost prije ostvarenja rezultata te dosljednost u vježbanju i stjecanju novih saznanja kao jedini način postizanja trajnog uspjeha – vrijednosti koje će biti pokretači uspjeha i poticatelji izvrsnosti u svemu čime se (kasnije) odluče baviti.

NASTAVNI PLAN ZA SMJER *GLAZBENIK PJEVAČ*

Nastavni plan za srednju glazbenu školu, smjer *Glazbenik pjevač* u pripremnim razredima srednje glazbene škole sadrži ukupno pet glazbenih predmeta i dva strana jezika. Učenici koji pohađaju pripremne razrede u glazbenim školama najčešće su još osnovnoškolci pa općeobrazovne predmete (ukupno 13 obveznih i 2 izborna) pohađaju u redovnim osnovnim školama. Ukupna tjedna satnica ponekad iznosi više od 40 nastavnih sati tjedno. Učenici srednjih glazbenih škola pohađaju nastavu iz deset glazbenih i trinaest općeobrazovnih predmeta, uz mogućnost dodatne izborne nastave. Tjedno sve zajedno iznosi četrdesetak nastavnih sati tjedno.

Iz ovog je kratkog pregleda jasno vidljivo da su obveze učenika glazbenih škola brojne i opširne (posebno ako, kao što je to najčešće slučaj s učenicima pripremnih razreda, ali i mnogih starijih učenika, istodobno pohađaju i glazbenu i zasebnu općeobrazovnu školu) pa svako koreliranje omogućava zabavniji, jednostavniji i sveobuhvatniji način stjecanja kurikulumom predviđenih znanja te razvijanja potrebnih sposobnosti i vještina. Najkvalitetnije temelje učenici

će dobiti ako već za vrijeme predškolskog obrazovanja kroz igru steknu osnovna saznanja o svijetu glazbe, nauče razlikovati temeljne pojmove i nazive za dinamiku, tempo i način izvođenja skladbi te „slušaju priče" o poznatim skladateljima i glazbenicima. Tijekom osnovnoškolskog obrazovanja, uz pomoć učitelja glazbe, ta će znanja produbiti i proširiti te, po mogućnosti, povećati i „pasivnu" (kao slušatelji) i „aktivnu" (kao izvođači-solisti ili članovi manjih ili većih ansambala) ljubav prema glazbi.

CILJEVI NASTAVE SOLO PJEVANJA

Cilj je nastave solo pjevanja u srednjim školama (počevši od pripremnih razreda pa sve do mature) pripremanje učenika za profesionalno bavljenje pjevanjem. Učenici se osposobljavaju za polaganje prijemnih ispita na muzičkim akademijama u Hrvatskoj i svijetu, kao i za sudjelovanje u vokalno-instrumentalnim i vokalno-scenskim djelima – kao solisti ili članovi profesionalnih pjevačkih zborova (u opernim kućama, na radiju i televiziji) te u profesionalnim folklornim pjevačkim ansamblima.[42]

Pjevanje se, za razliku od sviranja instrumenta, ne može (a u početku i ne smije) vježbati nekoliko sati dnevno (uvijek treba razlikovati učenje novog programa i repertoara, koje se može raditi u tišini, za klavirom i ovisno o obujmu zadanih skladbi doista može dugo trajati, od aktivnog pjevanja – posebno početničkog, kada glas još nije postavljen i kad se ne zna „štedjeti" pa se svako duže pjevanje pretvara u forsiranje i šteti glasu). Međutim, i pjevači vrlo lako mogu vremenski dostići instrumentaliste ako se detaljnije pozabave skladbama koje uče i izvode te ako pokušaju dublje obuhvatiti njihovu interpretaciju. Takvo je dublje i detaljnije bavljenje zadanim programom zapravo obveza svakog učenika solo pjevanja koji svojoj interpretaciji želi (do)dati imalo više od puke reprodukcije pojedinačnih tonova i sricanja slogova nepoznatog i nerazumljivog teksta, a moguće je jedino uz kvalitetnu korelaciju s ostalim nastavnim predmetima.

KORELACIJA

Načine korelativnosti nastave solo pjevanja s ostalim nastavnim predmetima prikazat ćemo na primjeru nekolicine solo pjesama (popijevaka) Franza Schuberta, velikog predstavnika austrijskog romantizma iz prve polovice XIX. stoljeća. Prije detaljnijeg objašnjenja primjera, valja spomenuti još bitnih korelacija vezanih za samu tehniku solo pjevanja, a koje se ne odnosi

[42] http://www.glazbenaskolauvarazdinu.hr/pravni_akti/nastavniplan_sgs.pdf, zadnja promjena 22. lipnja 2009.

na skladbe koje se izvode, ni na načine njihove interpretacije. Riječ je o korelaciji s predmetom biologija, na kojemu će učenici biti upoznati s osnovnim anatomskim i fiziološkim pojmovima samog vokalnog aparata i *ne-vokalne* muskulature koja sudjeluje pri fonaciji i emisiji pjevanog tona. U korelaciji s fizikom, učenici će moći upoznati osnovne akustičke pojmove i zakonitosti te tako biti u stanju prepoznati i definirati te pojave prilikom samostalnog rada na zadanom programu.

Budući da su solo pjesme Franza Schuberta jedna od glavnih sastavnica rada nastavnog programa u vokalnoj pedagogiji od samog početka bavljenja pjevanjem, ali i kasnije u koncertnoj i pjevačkoj karijeri, u nastavku ćemo na njihovom primjeru detaljnije pokazati korelativnost nastave solo pjevanja s ostalim nastavnim predmetima.

Koristeći se Schubertovim popijevkama u nastavi, učitelji glazbe će vrlo rano moći učenike uvesti u svijet vokalne lirike, a količina i složenost učenicima pruženih podataka i/ili ponuđenih saznanja ovisit će o uzrastu i stupnju obrazovanja. Učenici koji su se tijekom svog predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja već susreli s vokalnim stvaralaštvom poznatih svjetskih i domaćih skladatelja bit će u prednosti pred onima koji će taj repertoar upoznati tek kada (i ako) počnu učiti solo pjevanje u srednjoj glazbenoj školi. Budući da postoje pojednostavljene obrade mnogih Schubertovih pjesama, učiteljima glazbe uvelike je lakše upoznavanje učenika s tim važnim dijelom glazbene ostavštine koji ih može pratiti od najranijeg doba sve do mature.

Uspavanka (Wiegenlied) D 498

Ovo je svakako jedna od Schubertovih pjesama s kojima se djeca najranije susreću. Skladba je nastala 1816. godine**.** Pojednostavljenih obrada i prepjeva te pjesme ima nemali broj i gotovo da ne postoji dijete koje je nije bar pjevušilo u nekoj od svojih glazbeno-razvojnih faza. Neopterećeni tehnikom, maleni i mladi učenici-pjevači predvođeni nastavnicima glazbe i/ili vokalnim pedagozima usvajaju pjesmu kroz igru – uz brojna ponavljanja (mijenjajući dinamiku, tempo i načine izvođenja) i to na hrvatskome jeziku, što znatno pridonosi brzom i lakšem učenju. Učitelji glazbe i vokalni pedagozi mogu poticati djecu da je kod kuće pjevaju svojim roditeljima, braći i sestrama, rođacima ili susjedima (kod sasvim malenih učenika moguće je usvajanje pjesme potaknuti uz sljedeću igru: roditelji se pozovu u učionicu i djeca naizmjenično i/ili u grupi pjesmu pjevaju dok roditelji ne „zaspe". Kad su svi roditelji „usnuli", za „buđenje" se pjevaju vedrije pjesmice ili ista pjesma, ali u *forte* dinamici. Pjesma na taj način postaje dijelom dječje svakodnevice. Pjevajući je, maleni često i ne slute o kakvom je vrhunskom skladatelju

riječ, no učitelji glazbe i/ili zborovođe mogu im kroz igru pružiti uvid u osnovne podatke o Schubertovu životu i opusu. Na taj se način učenicima približavaju važne stvari koje će tijekom školovanja nadograđivati i moći implementirati u znanja i vještine koje će stjecati.

Ružica u gaju (Heidenröslein) Op. 3, br. 3

Ovo je jedna od pjesama koje se vrlo rano mogu koristiti u nastavi glazbene kulture ili kao dio repertoara školskih zborova. Skladba je nastala 1815. godine na stihovima Johanna Wolfganga Goethea. Pjesma je u pojednostavljenoj verziji obrađena u zbirci *Male pjesme velikih majstora*[43] što omogućuje njezinu široku primjenu i stvara dobar uvod u kasnije bavljenje Schubertovim skladbama.

Učitelji glazbe i/ili zborovođe učenicima će tijekom rada na ovoj pjesmi, na učeničkom uzrastu prilagođen način, ispričati ponešto o nastanku solo pjesama, tradiciji strofnih popijevaka koja se u Njemačkoj gajila u XVIII. stoljeću te objasniti kako je i ova Schubertova pjesma skladana na taj način (svaka je kitica uglazbljena na istu melodiju). Zanimljive priče o životima skladatelja nalaze se u *Glazbenoj čitanci* Trude Reich[44] te u Andreisovoj *Povijesti glazbe*[45] i učitelji ih mogu prilagoditi uzrastu učenika. Na satovima hrvatskoga jezika prepjev pjesme može se pročitati i analizirati, a učenici mogu steći nova saznanja o autoru teksta, velikanu Goetheu. Nastava njemačkoga jezika obuhvatit će točan izgovor originalnoga njemačkoga teksta te što vjerniji (doslovni) prijevod. Korelacijom s predmetom povijest skladba se, kao i njezini autori smještaju u autentičan povijesni kontekst (europski, svjetski i nacionalni).

Ave Maria D. 839, Op. 52, No. 4

Pjesma-molitva koja je zbog svoje popularnosti zasigurno poznata velikom broju učenika vrlo dobro može korelirati s predmetom vjeronauk, na kojem se može objasniti njezina gotovo nezaobilazna prisutnost na sakramentu vjenčanja. U tom kontekstu, uz pomoć nastavnika književnosti i stranih jezika, može se učenike potaknuti na diskusiju o opravdanosti prepjeva originalnog njemačkog teksta koji se upravo na vjenčanjima češće zamjenjuje latinskom verzijom. Nastava informatike, zahvaljujući mogućnostima koje nudi internet, učenicima može omogućiti slušanje i gledanje različitih interpretacija iste pjesme (kako *Ave Marie*, tako i ostalih solo popijevaka Franza Schuberta), što će olakšati njezino učenje i usvajanje, ali i potaknuti

[43] Reich, T., Žganjer, J. (1996.), *Male pjesme velikih majstora*. Zagreb: Školska knjiga.
[44] Reich, T. (1994.), *Glazbena čitanka*, Zagreb: Školska knjiga
[45] Andreis, J. (1976.), *Povijest glazbe I – IV*, Zagreb: Liber Mladost

razvoj kritičnosti te sposobnost razlučivanja kvalitetnih od nekvalitetnih izvođača, interpretacija i obrada.

Na nastavi likovne umjetnosti moguće je stvarati uz glazbu ostalih Schubertovih skladbi ili skladbi drugih romantičara, na Geografiji se može pričati o Goetheovim putovanjima te upoznavati europske zemlje u kojima su Schubert i Goethe djelovali. Takvim načinom povezivanja nastavnog i školskog gradiva učenici će spoznati važnost i isprepletenost umjetnosti s ostalim granama i područjima ljudskog djelovanja.

***An die Musik*, D. 547, Op. 88, No. 4**

Za učitelje glazbene kulture ova je Schubertova oda glazbi posebno važna i pogodna za korelaciju s ostalim predmetima. Nastala na riječima Franza von Schobera, Schubertova bliskog prijatelja, ova će pjesma učenike uvući u čaroban svijet glazbene umjetnosti. Učitelji glazbe i/ili vokalni pedagozi će, vodeći učenike kroz proces njezinog upoznavanja i usvajanja, pokazati kako su slavni umjetnici doživljavali glazbu: za njih je upravo glazba „ono nešto" što svaki trenutak radosti ili tuge čini uzvišenijim. Takav način razmišljanja senzibilizirat će učenike i produbiti njihovu ljubav prema glazbenom stvaralaštvu te od njih postupno stvarati glazbenu publiku koja će znati prepoznati i cijeniti talent, trud i zalaganje glazbenih umjetnika na pozornici.

Sve se spomenute i ine pjesme mogu obraditi i na satovima glazbeno-teorijskih predmeta pa je tako moguće napraviti formalnu i harmonijsku analizu, odsvirati lakše pratnje na nastavi klavira, otpjevati pjesmu u višeglasnoj obradi na satovima solfeggia ili probama zbora, analizirati i sistematizirati oznake dinamike, tempa i načine izvođenja koji su najčešći u Schubertovu stvaralaštvu – sve prilagođeno dobi i uzrastu učenika.

Brojne su daljnje mogućnosti koje proizlaze iz nabrojanih korelacija pa se takvi i slični projekti (prave male „Schubertijade") mogu nadograđivati iz godine u godinu te na taj način produbljivati učenička znanja i iskustva. Učenici se mogu i sami aktivno uključiti u nastavni proces izradom plakata, prezentacija i sličnih projekata, a povezivanje srodnih tema na raznim nastavnim predmetima pomoći će u sintezi njihovih znanja i zaključaka te primjeni kompetencija na nove i zanimljivije načine.

Ono što je možda najzanimljivije i najvažnije, učitelji glazbe mogu, u suradnji s lokalnim glazbenim školama, organizirati kraće glazbene susrete na kojima će učenici moći slušati vršnjake u izvedbama tih skladbi te se pobliže upoznati s instrumentima, glasovima i programima koji se nude u sklopu glazbenih škola. Istodobno, učenici mogu jedni drugima

prezentirati i pokazati svoja znanja, prepričati anegdote iz života skladatelja i/ili prenijeti svojim kolegama-izvođačima sve što su naučili koreliranjem s ostalim predmetima (što je zapravo, u širem smislu, korelacija između općeobrazovnih i glazbenih škola).

Mladi učenici solo pjevanja će tako proširiti svoje kompetencije na *ne-vokalna* znanja i vještine koje će njihovu izvedbu učiniti inspirativnijom, zrelijom, sadržajnijom i, zasigurno, znatno kvalitetnijom. Jasno i pravilno izgovaranje teksta bit će brže i lakše svladano nakon vježbanja na satovima njemačkoga jezika, a razumijevanje teksta nakon prevođenja, kao i saznanja o događajima iz života skladatelja i tekstopisca u vrijeme nastanka skladbe, uzdići će mladog izvođača znatno iznad same reprodukcije tonova, riječi i fraza. Središte učenikove pozornosti tijekom pjevanja na satu i/ili nastupu time će biti odijeljeno od same tehnike pa i straha od nastupa jer će nova saznanja i spoznaje omogućiti i veću sigurnost tijekom izvedbe i nastupa.

Na ovakav ili na slične načine učenici solo pjevanja mogu proširiti svoja znanja i steći nove vještine i tijekom obrade skladbi ostalih skladatelja, a učenici općeobrazovnih programa uvidjet će kako se stvari iz glazbe mogu primjenjivati i na općeobrazovni dio nacionalnog kurikuluma. Takav način povezivanja gradiva pokazat će učenicima da je glazba povezana s ostalim umjetnostima i znanostima te vrijedan i neizostavan dio ljudskog života koji ga oplemenjuje i nemjerljivo obogaćuje. Stečene kompetencije i saznanja učinit će ih konkurentnima i zanimljivijima, kako na području tržišta rada, tako i u široj društvenoj zajednici.

ZAKLJUČAK

Korelacija među nastavnim predmetima kao način podučavanja i usvajanja nacionalnim kurikulumom predviđenih znanja i vještina jedan je od načina kojima se i podučavanje i usvajanje gradiva mogu učiniti lakšima, zanimljivijima i dinamičnijima. Metodološki je teško unificirati načine takvog prenošenja zadanog gradiva na učenike – dijelom zato što je riječ o predmetima koji se podučavaju individualno nasuprot onima kod kojih se radi o grupnoj nastavi, a dijelom i zbog toga što se nastavne jedinice pojedinih predmeta ne poklapaju s razredima, tj. godinama njihova učenja. Solo pjesma Franza Schuberta naći će se na repertoaru učenika solo pjevanja puno prije nego što će se na ostalim predmetima obrađivati razdoblje romantizma i romantike ili povijesna previranja XIX. stoljeća. U takvim bi slučajevima od velike pomoći mogla biti i tzv. projektna nastava – dani i/ili tjedni kada se u cijeloj školi zajednički, prema učeničkom uzrastu prilagođenim načinima, obrađuju i povezuju slične i/ili identične teme (npr. već spomenuta „Schubertijada", tj. dani posvećeni Schubertovu bogatom stvaralačkom opusu i

njegovoj biografiji). Neki od takvih projekata uvelike bi pridonijeli dinamici obrade i usvajanja nastavnoga gradiva. Uz to, učenicima bi se osvijestila isprepletenost i povezanost sadržaja pa i metoda raznih nastavnih predmeta, točnije različitih područja ljudske djelatnosti. Bitna je prednost korelacije i projektne nastave navikavanje i osposobljavanje učenika za timski rad, istraživanje, delegiranje, izlaganje, siguran nastup, zastupanje vlastitih stavova te samostalno prenošenje i korištenje s usvojenim znanjima i stečenim kompetencijama. Sve su to stvari koje vokalnim pedagozima i učenicima solo pjevanja znatno mogu olakšati prenošenje i usvajanje znanja, a time i bitno pridonijeti kvaliteti interpretacije nacionalnim kurikulumom zadanih skladbi.

LITERATURA

Andreis, J. (1976.), *Povijest glazbe 1 – 4*. Zagreb: Liber Mladost

Jerković, T. *Pjesmarica klavirskih obrada pjesama za potrebe glazbene nastave*. Zagreb: Profil.

Reich, T. (1994.), *Glazbena čitanka*. Zagreb: Školska knjiga

Reich, T. i Žganjer, J. (1996.), *Male pjesme velikih majstora*. Zagreb: Školska knjiga

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Ezust, E. „Composer: Franz Peter Schubert (1797-1828)"
(http://www.recmusic.org/lieder/s/schubert.html, zadnja promjena 29. lipnja 2009.)

„Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole"
(http://www.glazbenaskolauvarazdinu.hr/pravni_akti/nastavniplan_sgs.pdf, zadnja promjena 22. lipnja 2009.)

Stewart, G. „Schubert Franz, Biography"
(http://www.editionpeters.com/london/composer.php?composer=SCHUBERT&modern=0, zadnja promjena 29. lipnja 2009.)

„Franz Peter Schubert Wiegenlied, D 498, Op. 98, No.2 ('Schlafe, schlafe, holder süsser Knabe')"
(http://www.classicalarchives.com/work/116980.html#tvf=tracks&tv=about, zadnja promjena 30. lipnja 2009.)

„Franz Peter Schubert An die Musik, D 547, Op. 88, No.4"
(http://www.classicalarchives.com/work/173232.html#tvf=tracks&tv=about, zadnja promjena 30. lipnja 2009.)

TEACHING SOLO SINGING: CORRELATION WITH OTHER SUBJECTS ON EXAMPLE OF FRANZ SCHUBERT'S SOLO SONGS

Summary
It is possible as well as necessary that teaching solo singing in music schools successfully correlates with numerous theoretical and general subjects, equally in secondary as well as in primary schools. Maturity and confidence of student's performance will be completed and perfected by non-vocal knowledge and skills developed in correlation with other subjects. This will be shown on the example of several solo songs of the famous romanticist Franz Schubert by means of which music teachers will introduce in the best way the magic world of Schubert's vocal lyricism to the children.The age adapted information about a composer or authors of texts set to music etc. become more extensive and refer to other school subjects. For example, the original text can be covered in German classes, poetic translation can be analysed in Croatian classes and in history classes composition and the poem can be placed in historical context, etc.
Keywords: Solo singing, Correlation, Solo songs, Franz Schubert, Music teachers, School subjects

UDK 781.41
Stručni rad
Professional Article

Koncepcija nastave Harmonije u obrazovanju glazbenih pedagoga

Laura Čuperjani, skladateljica
Odjel za glazbu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli

Sažetak
Ovaj je članak osvrt na koncepciju nastave Harmonije u okviru studijskog programa Glazbene pedagogije i na neke od problema s kojima se susreću studenti u ostvarivanju ciljeva kolegija. Razumijevanje melodike, harmonijskog ritma i harmonijske progresije osnovni su zadaci u savladavanju sadržaja kolegija. Analiza primjera iz literature te harmoniziranje odlomaka iz literature pridonose razumijevanje glazbene misli u harmonijskom pogledu.

Ključne riječi: harmonija, harmonija na klaviru, analiza, primjeri iz literature, harmonijski ritam, funkcija.

UVOD

Učenje glazbe vrlo je kompleksan proces stjecanja znanja i umijeća te razvijanja glazbenih sposobnosti od najmlađih dana do odrasle dobi. Glazbena pedagogija kao respektabilna znanstvena disciplina istražuje te procese, a studenti koji pohađaju ovaj studijski program osposobljavaju se za buduće samostalno glazbeno-pedagoško istraživanje i podučavanje glazbe. „Studenti stječu vještine planiranja i organiziranja te sposobnosti da poduzmu i praktične vježbe iz glazbene pedagogije na jasno određenim razinama. Oni proučavaju stvaranje kurikuluma, cijeli niz metoda podučavanja te razvijaju sposobnost biranja relevantnih metoda za određene kurikulume."[46] Osim usko stručnih kolegija (Metodika nastave teorijsko glazbenih predmeta, Glazbena pedagogija i Metodička praksa) studenti proučavaju i niz drugih glazbenih disciplina od velikog značaja za budućeg glazbenog pedagoga koji će usvojena znanja, vještine i sposobnosti moći primijeniti u praksi. Cilj ovog glazbenog programa, a samim time i cilj svih kolegija, jest osposobiti studente da se bave glazbom na „učinkovit način".[47] Da bi se ovakvi ciljevi ostvarili, potrebno je više angažiranosti i inventivnosti nastavnika

[46] Cit. prema: Rojko, P. (2007.),*Bolonjski proces u studiju glazbe: Tri europska dokumenta o implementaciji bolonjskog sustava u studij glazbe*, Tonovi, 49, str. 10.
[47] Isto, str. 8.

(predavača) u osmišljavanju sadržaja i kvalitete kolegija. Kvaliteta podučavanja i postupka učenja od velikog je značaja u visokom glazbenom obrazovanju.

Proučavanje Harmonije u okviru studijskog programa Glazbene pedagogije na Odjelu za glazbu Sveučilišta Jurja Dobrile (kao i na Muzičkoj akademiji u Zagrebu te ostalim glazbenim odjelima u Hrvatskoj), dijeli se na tri kolegija: Harmonija (na prvoj i drugoj godini), Harmonija na klaviru (na prvoj i drugoj godini) i Analitička harmonija (na trećoj godini, jednosemestralni predmet). Na kolegiju Harmonije se paralelno s teorijskim proučavanjem materije i s praktičnom izradbom zadataka izvode i harmonijske analize relevantnih primjera iz umjetničke glazbene literature. Cilj kolegija Harmonija na klaviru jest da se logika harmonijskog mišljenja primjeni na praktičnu izvedbu na klaviru od kadenci, modulacija, didaktičkih zadataka u vidu šifriranih basova, okvirnih dvoglasa i posebice soprana do modulativnih stavaka i harmonizacije dječjih pjesmica te citata iz umjetničke glazbene literature. Analitička harmonija podrazumijeva analitički pristup primjerima iz literature različite stilske pripadnosti. Primjeri iz glazbene literature koji se proučavaju tijekom nastave analitički su zanimljiviji, problematičniji, pa samim time i poučni u smislu praktičnog cilja ovoga kolegija. Ova tri kolegija se nadovezuju na proučavanje harmonije u srednjoj školi. Cilj kolegija je da poznavanje harmonije koje studenti donesu iz prijašnjeg školovanja proširi, upotpuni i nadgradi u tri moguća smjera: teorijskom, stilsko-povijesnom i praktičnom, uključujući u ovome posljednjemu „kreativni" i analitički pristup.

U proučavanju materije od iznimnog su značaja i udžbenici Harmonije, ali bi oni u prvome redu trebali biti predavačima „priručno pomagalo u praktičkom radu, a nastavnici bi trebali sami pronaći najbolja rješenja i načine kako da u konkretnim uvjetima svoje znanje prenesu drugima (učenicima, studentima)".[48]

Razumijevanje Harmonije se u srednjim glazbenim školama kod mnogih učenika svodi na učenje pravila, a njihova primjena u izradi harmonijskih zadataka kao „popunjavanje križaljke". To je možda i moguće kod inteligentnih, matematički vještih učenika (čak i bez izrazite muzikalnosti) jer učenje Harmonije i profesionalno bavljenje glazbom podrazumijeva – osim talenta i muzikalnosti – i intelektualno angažiranje.[49] Nedovoljno posvećeni pristup glazbi, a tako i pristup svakoj komponenti glazbe, pa i harmoniji, rezultira problemima s kojima se

[48] Vidjeti predgovor u: Devčić, N. (2006.), Harmonija, Zagreb, Školska knjiga.
[49] O intelektualnoj komponenti glazbe detaljnije govori Mirjana Živković – vidjeti: Živković, M. (1979.), Metodika teorijske nastave (skripta), Beograd, str. 38.

susreću i studenti pri izradi harmonijskih zadataka, pri harmonizaciji na klaviru, pa i pri analizi određenih odlomaka iz literature.

Sam proces usvajanja nastavnog gradiva iz harmonije obično je vrlo spor, zahtijeva veliko strpljenje i beskrajno puno ponavljanja istoga s vrlo malim kvantitativnim pomacima u ishodima, što u konačnici ponekad loše djeluje na motivaciju studenata. Izravna je posljedica što se studenti, kao i učenici u srednjim školama, pri pismenom i praktičnom (izvedbenom) rješavanju zadataka oslanjaju isključivo na usvojena, napamet naučena pravila spajanja akorda, dok stvarnu zvučnu sliku akorda, akordnih spojeva (vođenje glasova) i harmonijskih cjelina uopće, svjesno ne čuju, slušno ne razlikuju i ne razumiju.

Šifrirani bas, kao dominantno sredstvo podučavanja akordnih progresija je koristan samo kao vođenje glasova unutar već određenih, danih akordnih progresija. Takav način rada ne razvija harmonijsko mišljenje i student (učenik) nije sposoban samostalno napisati nekoliko akorda u okviru neke harmonijske progresije. „Sopranski" zadaci su glazbeno zanimljiviji jer je zadana melodija u vodećem glasu, ali i malo teži jer se vrlo često njihovoj harmonizaciji pristupa na pogrešan način. Naime, studenti (po uzoru na harmonizaciju šifriranog basa) pogrešno tumače melodiju, ne sagledavaju njezinu cjelinu, već nastoje svaku dobu (svaki ton iz melodije) prisilno podređivati nekoj funkciji (pojedinim stupnjevima) i tu se gubi svaka smisao harmonijske progresije. Didaktički zadaci, iako male cjeline, imaju određeni oblik – oblik rečenice, periode ili su to nerijetko samo kraće fraze. Ako se na ispravan način pristupi analizi strukture i oblika melodije „sopranskih" zadataka, u njezinoj latentnoj „podlozi", primjećuje se početak harmonijske progresije (logičan slijed funkcija) koji vodi do određenog uspona, a kraj glazbene misli donosi smirenje u harmonijsko – tonalnom smislu. Didaktički zadaci su ciljano konstruirani za usvajanje i uvježbavanje pojedine problematike, omogućuju čvrstu koncepciju nastave, nastavnicima olakšavaju planiranje i ostvarenje sadržaja kolegija, a studenti tako mogu usvojeno teorijsko znanje direktno primijeniti u praksi i osposobiti se za druge ciljeve.

Ako analiza primjera iz literature uvelike olakšava razumijevanje cjeline glazbene misli (u harmonijskom pogledu), njezinog harmonijskog ritma i harmonijske progresije, ovakav princip analize (sagledavanja cjeline) bi se mogao primijeniti i kod didaktičkih zadataka (soprana), tako da se i u njima može uočiti nekakva cjelina s određenom harmonijskom progresijom. Smatram vrlo korisnim, a za studente i vrlo zanimljivim, prakticiranje uvođenja drugih glazbenih sadržaja kao još jednog vida treninga harmonizacije, kako u obliku pismenih zadataka, tako i kao dobre baze za harmonizaciju na klaviru. Pod ovim drugim glazbenim sadržajima spadaju dječje pjesmice, popularna glazba i citati iz umjetničke glazbene literature.

Harmonizacija dječjih pjesmica je pogodna za obradu na prvoj godini Harmonije na klaviru zbog jednostavnosti melodike i harmonijske baze u okvirima dijatonike. Ovakav vid harmonizacije ne mora biti nužno u strogom harmonijskom stavu, već je poželjno, sukladno karakteru pjesme, samostalno osmisliti adekvatnu pratnju na klaviru.[50] Kod harmonizacije dječjih pjesmica nije primarno vođenje glasova, već definiranje pravih funkcija. Pri definiranju funkcija neki se studenti oslanjaju na harmonijski sluh, dok se ostali, s nedovoljno razvijenim harmonijskim sluhom, strogo oslanjaju na harmonizaciju po „pravilima". Ovakve su vježbe vrlo korisne jer je u konačnici cilj kolegija osposobiti budućeg glazbenog pedagoga da u realizaciji nastave glazbenog odgoja može otpratiti na klaviru neku pjesmu ili ljestvicu, a na nastavi solfeggia melodijski primjer. Odlomci iz literature se mogu harmonizirati u slobodnom harmonijskom slogu, po uzoru na originalnu fakturu pratnje (u skladu s karakterom skladbe), a mogu se odsvirati i u strogom harmonijskom slogu. Osim primjera iz literature i dječjih pjesama, za harmonizaciju na klaviru mogu poslužiti i neke popularne melodije. Ovakva je vrsta glazbe bliska studentima (kao što su im i primjeri iz literature već poznati) i sama činjenica da je takva glazba najčešće u njihovom okružju pridonosi mnogo aktivnijem sudjelovanju u analizi i realizaciji harmonizacije.[51]

Realizacija ovakvog načina vježbanja harmonizacije na klaviru je problem za nastavnika u pronalaženju i izboru kvalitetnih glazbenih primjera koji ciljano obrađuju određenu problematiku. To čak ne mora značiti da se za svaku problematiku mora tražiti odgovarajući primjer iz literature, već se oni (kao i drugi glazbeni sadržaji) mogu obrađivati na kraju godine, kao zaključak cjelokupnoga gradiva. Kratki odlomci ili teme iz studentima već poznatih skladbi od baroka (koralne melodije), preko klasicizma (jasne formalne cjeline) do romantizma pogodni su primjeri za primjenu cjelokupnog teorijskog znanja, svakako, na jedan „muzikalniji" i inventivniji način.

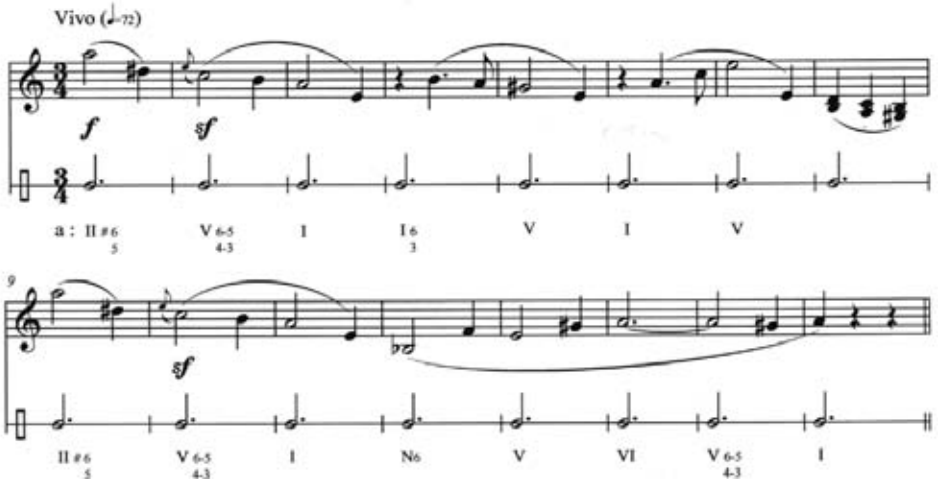
Analizom primjera iz literature na najbolji mogući način sagledavamo spoj harmonijske podloge i forme. Naime, i najmanja cjelina, rečenica (mala) ima svoju harmonijsku progresiju, harmonijsko zaokruženje: početak, razvitak, zastoj (na dominanti), ponovni razvitak tenzije i kadencu koja vodi ka harmonijskom smirenju. Između početnog razvitka harmonijske progresije

[50] Usvajanje znanja i vještina iz kolegija Harmonija dobar je uvod studentima za kolegij Priređivanje za ansamble. Budući glazbeni pedagozi će u praksi priređivati skladbe za dvoglasne ili troglasne dječje zborove, osmišljavati klavirsku pratnju za određene pjesme ili priređivati za kompleksnije instrumentalne ili vokalno-instrumentalne ansamble. Isto tako, sva znanja i vještine iz harmonije neophodan su preduvjet za proučavanje drugih srodnih disciplina – polifonije i glazbenih oblika i stilova.

[51] O uključivanju popularne glazbe u nastavu i o harmonijskoj komponenti glazbe kao poveznici najrazličitijih vrsta glazbe vidjeti više u članku Tihomira Petrovića.

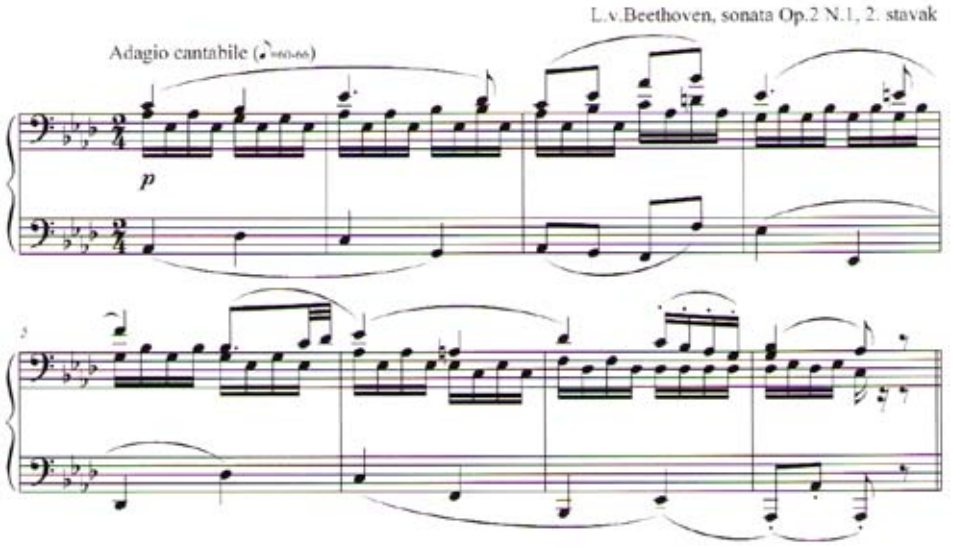
i kadence imamo uobičajeni logički slijed funkcija u raznim varijantama od najjednostavnije I-IV-V-VI-IV-II-V-I do onih s primjenom kromatike, npr. I-D/lV-IV-V-D/VI^{-7}-VI-IV-II^{6}-II^{+6}-V^{6}-$_{4}$-^{5}$_{3}$-I. Harmonijski ritam određenog odlomka određuje se po karakteru, tempu i po metričkoj oznaci skladbe (npr. kod valcera imamo promjenu funkcija na prvoj dobi). U mnogim primjerima možemo vidjeti prisutnost iste funkcije kroz dva takta, s minimalnom razlikom u vidu promjene položaja ili obrtaja akorda, što se svakako čuje kao izvjesna promjena u harmonizaciji, dok se u rješavanju didaktičkih zadataka zbog njihove drugačije koncepcije (s određenom problematikom) primjena iste funkcije (stupnja) kroz dva takta izbjegava. Primjeri iz literature obiluju neakordičkim tonovima i alteriranim tonovima te mislim da je poželjno da je primjena neakordičkih tonova prisutna od samoga početka proučavanja harmonije. Ovakve analize kroz primjere iz literature i njihova harmonizacija, bilo pismeno ili na klaviru, vrlo su korisne vježbe za studente jer omogućuju dodir s glazbom i s njezinom jednostavnošću, nasuprot didaktičkim zadacima gdje je u osam taktova koncentrirano više problema, a u konačnici nema muzikalnosti.

Primjer 1



U primjeru 1 se jasno vidi harmonijski ritam koji je podređen tempu, metru i karakteru skladbe (valcera), a težište glazbene misli je na melodiji, njezinoj izrazitosti, te se ona tek slabo oslanja na akordne „stupove".

Primjer 2



Primjer 2 je u laganom tempu, dvočetvrtinskog takta te je smjena funkcija na svakoj dobi (iznimka je 3. takt, gdje je harmonijski ritam ubrzan zbog harmonijske progresije – rasta tenzije). Ovaj se primjer može harmonizirati i u strogom harmonijskom slogu, dok je za prethodni (Schumann) primjerenija pratnja po uzoru na originalnu fakturu. Naravno, svaki se primjer može harmonizirati na više načina.

Zaključak

Svako „znanje" harmonije u glazbenom smislu je beskorisno ako ne postoji puno razumijevanje i mogućnost definiranja onoga što se čuje (neke harmonijske progresije sastavljene od niza akorda u sukcesiji) i sposobnost stvaranja jasne zvučne predodžbe onoga što je napisano na notnome papiru. Pažljivo proučavanje određenog analitičkog tumačenja svakako koristi studentu, kao iskustvo prilikom rješavanja sličnih pojava na koje će drugdje naići. I izrada didaktičkih zadataka svakako ima veliku ulogu, njihovo je rješavanje dobar temelj za ostvarivanje drugih ciljeva. Na kolegiju Harmonija se, kao i na svakom drugom glazbenom ili glazbeno-teorijskom kolegiju, znanja i vještine stječu sviranjem, slušanjem, analiziranjem prvenstveno umjetničke glazbe. Neophodno je puno analize konkretnih pojava u stvarnoj glazbi te da bi konstantno trebalo težiti obogaćivanju sadržaja nastave. Cilj je svakog nastavnika motivirati studenta i, svakako, zadržati vezu s pravom glazbom. Ovakvim podučavanjem studenata dobiva se otklon od klasičnog pristupa nastavi, a ostvaruje se više kontakta s glazbom i muzikalnošću, što je i osnovni cilj u podučavanju glazbe.

Prožimanje harmonije, harmonije na klaviru i analitičke harmonije, uzajamnost teorijskog i praktičnog permanentno je prisutno u proučavanju ove materije. Usuđujem se prokomentirati postojanje tri zasebna kolegija (Harmonija, Harmonija na klaviru, Analitička harmonija) koja su u neraskidivoj vezi i ukazati na mogućnost da se ta tri kolegija i formalno objedine u jedan kolegij koji bi podrazumijevao paralelno proučavanje teorije, izradu zadataka, harmoniju na

klaviru i harmonijsku analizu. Objedinjavanjem tri kolegija u jedan kolegij („Nauk o harmoniji") dobilo bi se na kvaliteti i dinamičnosti nastave jer sve navedene vještine nadopunjuju jedna drugu. Ako se na nastavi Harmonije na klaviru konstantno izvodi harmonizacija didaktičkih zadataka ili drugih spomenutih sadržaja, dolazi do monotonije, a studenti su vrlo često zbog toga nemotivirani. Uostalom, plan i program Harmonije na klaviru u potpunosti odgovara planu i programu Harmonije. U konačnici, mišljenja sam da je na studijskom programu Glazbene pedagogije sasvim dovoljno imati jedan „objedinjeni" kompleksniji kolegij s eventualnom koncepcijom nastave u vidu predavanja i vježbi umjesto tri srodna kolegija. Ako govorimo o „kvaliteti, a posebice umjetničkoj ili glazbenoj kvaliteti, kao jednom od najbitnijih pojmova u visokomu glazbenom obrazovanju od njegova samog početka"[52], potrebno je tražiti mogućnosti, načine i rješenja da bi se ona poboljšala, pa čak i kroz moguću promjenu u koncepciji nastave.

„U akademiji, završni proizvod – glazbenik – ishod je postupka učenja i podučavanja: student uči na mnogo različitih načina uz učiteljeve poticaje i poduku, suradnjom i natjecanjem s ostalim studentima, stjecanjem iskustva izvan formalnog okvira učenja itd. Danas nije neobično da se ne usredotočimo i na kvalitetu postupka učenja i podučavanja koji vode tom završnom proizvodu."[53]

Literatura

Despić, D. (1986.), Melodika. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.

Devčić, N. (2006.), *Harmonija*. Zagreb: Školska knjiga.

Nastavni plan i program preddiplomskog studija Glazbena pedagogija, Sveučilište Jurja Dobrile, Pula.

Petrović, T. (2008.), *Modeli uključivanja popularne glazbe u nastavu glazbenoteorijskih predmeta*, Theoria, 10, str. 33–35.

Rojko, P. (2007.), *Bolonjski proces u studiju glazbe: Tri europska dokumenta o implementaciji bolonjskog sustava u studij glazbe*, Tonovi, 49, str. 3 – 70.

Rojko, P. (2007.), *Osiguranje kvalitete u visokom glazbenom obrazovanju*, Tonovi, 50, str. 3 – 39.

Živković, M. (1979.), *Metodika teorijske nastave* (skripta). Beograd.

[52] Cit. prema Rojko, P. (2007.), *Osiguranje kvalitete u visokom glazbenom obrazovanju*, Tonovi, 50, str. 11.

[53] Isto, str. 4.

The conception of teaching Harmony in the education of music pedagogues

Summary
This article represents a reflection on the concept for teaching Harmony as a part of study program in Musical pedagogy and on some problems which the students encounter while trying to achieve the aims of the course.The understanding of melody, harmonic rhythm and chord progression are the basic tasks in overcoming the course´s contents. Analysing examples from literature and harmonisation of literature chapters contribute the understanding of musical thought in a harmonic sense.
Key words: harmony, piano harmony, analysis, literature examples, harmonic rhytm, function.

UDK 373.211.24 (497.5 : 4-67 EV):78
Stručni rad
Professional Article

Glazbeno obrazovanje odgojitelja u vrtiću „Radost" u Zadru

Magdalena Miočić
asistentica na Sveučilištu u Zadru
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

Sažetak

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece Sveučilištu u Zadru redovno priprema buduće odgojitelje za rad s djecom. Tijekom godina je doživio niz promjena, a u novije vrijeme svjedoci smo reforme u cjelokupnom obrazovanju u Hrvatskoj pod nazivom Bolonjski proces. Iz plana i programa za izobrazbu odgojitelja istaknut ćemo predmete iz glazbenog obrazovanja koji bi trebali studentima, odnosno budućim odgojiteljima, dati čvrste temelje koje će ugraditi u budući rad s djecom u vrtiću.

U daljnjem radu zadržat ćemo se na glazbenom obrazovanju odgojitelja i navest ćemo varijable koje su prisutne prilikom izvođenja glazbenih aktivnosti kod odgojitelja. Varijable smo dobili anketiranjem odgojitelja u zadarskom vrtiću „Radost", a vrlo su značajne za svakodnevno provođenje glazbenih aktivnosti u vrtiću s djecom.

Ključne riječi: izobrazba odgojitelja, Bolonjski proces, glazbeno obrazovanje odgojitelja, glazbeni kolegiji, izvođenje glazbenih aktivnosti

UVOD

Studiji za učitelje i odgojitelje Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece Sveučilišta u Zadru nastavljaju dugu tradiciju škola za učitelje u Zadru. Upravo je Zadar snažno kulturno i prosvjetno središte ovoga dijela Hrvatske (Generalni studij Dominikanaca od 1396., zatim i prvi učitelj hrvatskog jezika, franjevac trećoredac Stjepan Belić, dobiva u Zadru pravo podučavati 1494. na narodnom jeziku). Početkom 19. stoljeća, nakon odlaska Francuza, Austrija nastoji podići pučko školstvo u Dalmaciji, stoga organizira u Zadru tečajeve „od devet odnosno šest mjeseci za obrazovanje učitelja". Prije toga u Zadru djeluje niz samostanskih škola – kod franjevaca trećoredaca i kod dominikanaca. Godine 1827. osnovano je u Zadru Povjereništvo za školske poslove u Dalmaciji kojem predsjeda zadarski nadbiskup. Prva učiteljska škola otvorena je u Zadru 1852. godine, „Corso biennale de Preparandi Maestri", a 1866. započela je s radom učiteljska škola s hrvatskim kao nastavnim jezikom (Ilirski preparandij). Učiteljska škola u Zadru nastavlja rad neposredno po završetku Drugog svjetskog rata (u jesen 1945.).

Novo razdoblje obrazovanja nastavnika i učitelja nastaje osnivanjem Pedagoške akademije u sastavu Filozofskog fakulteta u Zadru (29. rujna 1961.). Studij predškolskog odgoja na Pedagoškoj akademiji u Zadru otvoren je neposredno prije integracije Pedagoške akademije s

Filozofskim fakultetom u Zadru. Osnutku studija za školovanje odgojitelja prethodile su dugotrajne i mukotrpne priprave. Temeljem analize tadašnjih potreba za odgojiteljima predškolske djece utvrđeno je da nedostaje 60 odgojitelja za rad u predškolskim ustanovama. Naime, 75% tadašnjih odgojitelja radi sa srednjom stručnom spremom. Stoga Pedagoška akademija u Zadru školske 1976./1977. godine otvara jednogeneracijski izvanredni studij predškolskog odgoja, a od 1977./1978. se utemeljuje redovni studij za odgojitelje predškolske djece.

Ustrojem nove vlasti u slobodnoj Hrvatskoj, 1992., Ministarstvo znanosti, kulture i športa i Sveučilište u Splitu verificirali su novi plan i program dvogodišnjeg studija za odgojitelje predškolske djece pa je prva generacija redovitih studenata upisana školske 1992./1993. godine. Kako bi se cijeli obrazovni proces zaokružio, Odsjek za predškolski odgoj u suradnji s Ministarstvom prosvjete i kulture organizira i stručne ispite za odgojitelje. U teškim ratnim godinama nekolicina nastavnika održala je studije i uvela nove kvalitete (izvanredni studij i stručni ispiti), što je cjelokupnom ustroju dalo novi smisao. Na takav se način ustrojeni studij realizira kontinuirano.

U jesen 1997. na prijedlog Ministarstva znanosti i tehnologije ustrojeno je Stručno vijeće stručnih studija sa zadaćom da razradi koncepciju studija i mehanizme odvajanja stručnih od sveučilišnih studija. Od 1998. stručni studiji za odgojitelje izvode se na Visokoj učiteljskoj školi u Zadru. Ustroj Visoke škole čine dva odsjeka – Odsjek za razrednu nastavu i Odsjek za predškolski odgoj. Uz učiteljski četverogodišnji studij, izvodi se i dvogodišnji stručni studij za odgojitelje. Djelatnosti visoke škole vezuju se i za pokretanje studijskog programa doškolovanja učitelja i izvanrednog studija za odgojitelje. Osnutkom Sveučilišta u Zadru (veljača 2003.) Visoka učiteljska škola se transformira u Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.[54]

Prikazat ćemo, iz plana i programa, glazbene kolegije spomenutog odjela za izobrazbu odgojitelja i usporediti ih s glazbenim kolegijima novog programa bolonjskog studija obrazovanja za odgojitelje. Stručni studiji za odgojitelje izvodio se na Visokoj učiteljskoj školi u Zadru 1998., a trajao je dvije godine. Iz njega ćemo izdvojiti glazbene kolegije (Tablica 1).

[54] Prijedlog programa dvogodišnjeg obrazovanja odgajatelja, Odsjek za predškolski odgoj, Filozofski fakultet u Zadru, Zadar, 1998.

KOLEGIJ	SEMESTAR								
	PRVI		DRUGI		TREĆI		ČETVRTI		UKUPNO
SVIRANJE	0	1	0	1	0	1	0	1	60
GL. KULTURA S METODIKOM			1	1	1	1	2	3	135

Tablica 1. Glazbeni kolegiji na Stručnom studiju za odgojitelje 1998. godine

Osnutkom Sveučilišta u Zadru (veljača 2003.) Visoka učiteljska škola se transformira u Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece. Iz tog programa dvogodišnjeg obrazovanja za odgojitelje izdvojit ćemo glazbene kolegije (Tablica 2).

KOLEGIJ	SEMESTAR								
	PRVI		DRUGI		TREĆI		ČETVRTI		UKUPNO
SVIRANJE	0	1	0	1	0	1	0	1	60
GL. KULTURA S METODIKOM			1	1	1	1	2	3	135

Tablica 2. Glazbeni kolegiji na Stručnom odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece 2003. godine

Iz priloženih tablica vidimo da se nije ništa promijenilo u programu za glazbeno obrazovanje odgojitelja, kako iz glazbenih kolegija, tako i iz sadržaja navedenih kolegija. Nova koncepcija stručnog studija za odgojitelje temelji se na odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju od 23. srpnja 2003. i Zakonu o izmjenama i dopunama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju od 21. srpnja 2004. te Statutu Sveučilišta u Zadru (pročišćeni tekst od srpnja 2004). Ovaj prijedlog novog nastavnog plana i programa odgojiteljskog studija u skladu je s načelima Bolonjske deklaracije. Program studija temelji se na tradicionalnim vrijednostima i dostignućima suvremene znanosti iz područja odgojnih i drugih znanstvenih polja. Kao takav može se uspješno integrirati u europske procese, a da pritom udovoljava nacionalnim i regionalnim potrebama. Prijedlog za izvođenje novog programa rezultat je dosadašnje procjene učinkovitosti postojećeg studija te potrebe osuvremenjivanja u skladu s razvojem suvremenog društva i usporedivosti sa sličnim europskim programima.[55]

[55] Prijedlog programa dvogodišnjeg obrazovanja odgajatelja, Odsjek za predškolski odgoj, Filozofski fakultet u Zadru, Zadar, 1998.

Prikazat ćemo program preddiplomskog stručnog studija za odgojitelje, dakako samo s glazbenim kolegijima, nakon kojeg student stječe naziv prvostupnik (*baccalaureus*) predškolskog odgoja[56] (Tablice 3, 4, 5, 6, 7 i 8).

I. GODINA

TIP	PREDMET	ECTS	BROJ SATI
Izborni predmet	Glazbena radionica I	3	30

Tablica 3. Glazbeni kolegij u I. SEMESTRU

TIP	PREDMET	ECTS	BROJ SATI
Obvezni predmet	Glazbeni praktikum I	2	15

Tablica 4. Glazbeni kolegij u II. SEMESTRU

II. GODINA

TIP	PREDMET	ECTS	BROJ SATI
Obvezni predmet	Glazbena kultura s metodikom I	4	30

Tablica 5. Glazbeni kolegij u III. SEMESTRU

TIP	PREDMET	ECTS	BROJ SATI
Obvezni predmet	Glazbeni praktikum II	2	30
Obvezni predmet	Glazbena kultura s metodikom II	4	45

Tablica 6. Glazbeni kolegiji u IV. SEMESTRU

III. GODINA

TIP	PREDMET	ECTS	BROJ SATI
Obvezni predmet	Glazbeni praktikum III	3	30
Obvezni predmet	Glazbena kultura s metodikom III	5	45

Tablica 7. Glazbeni kolegiji u V. SEMESTRU

[56] Prijedlog studijskog programa stručnog studija za odgojitelje predškolske djece, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, Sveučilišta u Zadru, Zadar, 2008.

VI. SEMESTAR

TIP	PREDMET	ECTS	BROJ SATI
Obvezni predmet	Glazbena kultura s metodikom IV	4	45
Izborni predmet	Glazbena radionica II	3	30

Tablica 8. Glazbeni kolegiji u VI. SEMESTRU

Slijedi prijedlog diplomskog sveučilišnog studija za odgojitelje predškolske djece nakon kojeg student stječe naziv akademski *magistar predškolskog odgoja* (Tablice 9 i 10).
Iz opisa programa predstavit ćemo glazbene module.[57]

MODUL GLAZBENOG ODGOJA
Estetika glazbe
Razvoj dječjeg glazbenog izraza

Tablica 9. Glazbeni moduli u VII. SEMESTRU

MODUL GLAZBENOG ODGOJA
Komunikacija glazbom
Pristup glazbenom djelu

Tablica 10. Glazbeni moduli u VIII. SEMESTRU

Navedeni glazbeni kolegiji ukazuju na promjenu sustava obrazovanja odgojitelja predškolske djece koji je utemeljen na suvremenim znanstvenim spoznajama i potrebama predškolske prakse kao i na modelu obrazovanja odgojitelja u europskom i svjetskom odgojno-obrazovnom sustavu. Temeljem mnogih studija Europske unije koje se bave pitanjima unaprjeđivanja obrazovanja, primjećuje se sve veća potreba za profesionalizacijom obrazovanja odgojitelja te podizanjem programa školovanja odgojitelja na sveučilišnu razinu.

Prikazat ćemo sadržaj navedenih glazbenih kolegija iz programa preddiplomskog studija za odgojitelje.

[57] Prijedlog studijskog programa stručnog studija za odgojitelje predškolske djece, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, Sveučilišta u Zadru, Zadar, 2008.

Kolegij GLAZBENA RADIONICA I razvija interes za glazbu. Potiče razvoj kreativnosti u području glazbe. Osposobljava studente za povezivanje glazbenog, govornog i scenskog stvaralaštva. Sadržaj kolegija nastoji spojiti ton, riječ, sliku i pokret u jedinstven stvaralački čin (glazbena vizualizacija). Povezuje riječ i glazbu, zvuk i pokret u jeziku. Pokušava spojiti glazbu i govor – slogovi u ritmu – brojalice, slogovi za korekciju glasova i grupe slogova za korekciju pjevajućim glasom.

Kolegij GLAZBENA RADIONICA II osposobljava studente za povezivanje glazbenog, govornog i scenskog stvaralaštva. Obrađuje se onomatopeja na satu glazbene kulture, provodi se glazbena dramatizacija *Malog princa*, *Šume Striborove* i *Zvjezdana*.

Kolegij GLAZBENA KULTURA S METODIKOM I osposobljava studente da glasom i instrumentom reproduciraju jednostavne glazbene oblike. Potiče razvoj stvaralačkih glazbenih sposobnosti te razvija sluh i slušno pamćenje. Studenti usvajaju teorijska glazbena znanja, glazbenu pismenost kao primarni cilj. Upoznaju se s metodama intonacije (Metoda REA), razvijaju osjećaj za visinu, trajanje i dinamiku tona. Intoniraju meloritmičke primjere iz izabranih pjesama iz dječje glazbene literature. Pišu melodijske diktate.

Kolegij GLAZBENA KULTURA S METODIKOM II osposobljava studente da glasom i instrumentom reproduciraju jednostavne glazbene oblike. Potiče razvoj stvaralačkih glazbenih sposobnosti te razvija sluh i slušno pamćenje. Razvija osjećaj za ritam obrađujući dječje igre te obradama pjesama djeca razvijaju glazbeni sluh. Provodi se slušanje glazbe odabranih skladbi za djecu. Provode se glazbene igre, igre s pjevanjem, igre uz pokret, uključujući pjesme uz instrumentalnu pratnju (Orffov instrumentarij).

Kolegij GLAZBENA KULTURA S METODIKOM III osposobljava studente da glasom i instrumentom reproduciraju jednostavne glazbene oblike. Potiče razvoj stvaralačkih glazbenih sposobnosti te razvija sluh i slušno pamćenje. U V. se semestru obrađuje 10 dječjih pjesama zavičajne glazbene baštine koje je autor[58] ovog programa pronašao na zadarskom području, stručno obradio i komentirao.

Kolegij GLAZBENA KULTURA S METODIKOM IV osposobljava studente da glasom i instrumentom reproduciraju jednostavne glazbene oblike. Potiče razvoj stvaralačkih glazbenih sposobnosti te odgaja sluh i slušno pamćenje. U VI. se semestru analiziraju samostalne aktivnosti studenata u dječjim vrtićima.

[58] Ivo Nižić, profesor glazbene kulture

Kolegij GLAZBENI PRAKTIKUM I osposobljava studente za samostalno pjevanje i sviranje na nekom glazbenom instrumentu. Studenti usvajaju temeljna znanja iz osnove glazbene teorije te razvijaju glazbenu kreativnost. Studenti se upoznaju s instrumentom, njegovim osobinama i mogućnostima. Uče sjediti uz instrument, pravilno držati tijelo prilikom sviranja, pravilno postavljanje ruku i artikulaciju prstiju. Provodi se glazbeno opismenjavanje u violinskom (G) ključu glazbenom abecedom. Obrađuju se ritmičke vrijednosti nota po trajanju, pauza ili stanka, točka iza nota te pisanje i čitanje jednostavnih i složenih mjera. Paralelno s učenjem ritma i mjera savladavaju se ritmički slogovi i njihovo otkucavanje. Savladavaju se različite brojalice, pisanje i čitanje glazbene abecede (kroz C-dur ljestvicu) te postupno uvođenje povisilica, snizilica i razrješilica. Obrađuju se ljestvice kvintnog i kvartnog kruga (za izvođenje kroz nastavu i na ispitima studenti trebaju savladati ljestvice do četiri predznaka po pravilnom prstometu, tj. C-dur, G-dur, D-dur, A-dur, E-dur, F-dur, B-dur, Es-dur, As-dur). Posebno se pridaje pažnja na pravilno podmetanje palca i prebacivanja prstiju. Uče se intervali (od prime do oktave), njihove slušne i teoretske osobitosti. Uče se pjesme pravilnom impostacijom glasa, intonacijom i fraziranjem. Studenti polažu usmeni ispit na kojem sviraju na sintesajzeru i pjevaju neke od pjesmica od kojih su neke izabrane njihovom željom, a neke im je zadao profesor. Također, polažu sve ljestvice dura i mola do četiri predznaka (C-G-D-A-E-F-B-ES-AS, a-e-h-fis-cis-d-g-c-f) te njihove glavne stupnjeve (kadence).

Kolegij GLAZBENI PRAKTIKUM II osposobljava studente za samostalno pjevanje i sviranje na nekom glazbenom instrumentu. Studenti usvajaju temeljna znanja iz osnova glazbene teorije. Ponavlja se gradivo iz prethodnog semestra; čitanje nota u bas (F) ključu glazbenom abecedom zbog učenja sviranja lijevom rukom (pratnja, harmonizacija pjesmica). Gradnja akorada (kvintakorada, sekstakorada i kvartsekstakorada) u durskim ljestvicama te pojma kadence na glavnim stupnjevima ljestvica (I-IV-V-I – Tonika, Subdominanta i Dominanta). Harmoniziraju se pjesme i primjeri teorijskog znanja u sviranju akorada u lijevoj ruci (realizacija pratnje zadanih pjesmica, sve pjesme imaju dodatno ispisane prstomete desne i lijeve ruke te obilježene akorde). Usvajaju se akordi svirajući rastavljeno i istovremeno te u različitim ritmičkim kombinacijama, ovisno o karakteru kompozicije. Svaka pjesma se uči i pravilno pjevati u zadanoj intonaciji uz pravilno izvršavanje udisaja i fraziranje. Kroz analizu pjesama obrađujemo dinamičke oznake, pojam fraze, glazbene rečenice, motiva. Usvajanju se i uče molske ljestvice (a, e, h, fis, cis, d, g, c, f, b). Posebno obrađujemo harmonijski mol (VII. stupanj povišen – vođica), gradnja i usvajanje kvintakorada molske ljestvice, kadence I-mol akord, IV-mol akord i V-dur akord, gradnja akorada – kvintakorda, sekstakorda i kvartsekstakorda u mol

ljestvicama te usvajanja pojma kadence na glavnim stupnjevima s njihovim zamjenskim akordima (I-VI-IV-II-V-III-I-IV-V-I). Usvaja se i vježba kroz sviranje harmonijske pratnje durskih i molskih pjesmica, daljnje vježbanje i usavršavanje pjevanja pjesmica uz posebno obraćanje pažnje na pravilnost udisanja i fraziranja.

Kolegij GLAZBENI PRAKTIKUM III osposobljava studente za samostalno pjevanje i sviranje na nekom glazbenom instrumentu. Usvaja se pojam modulacije kroz analize pjesmica. Usvaja se pojam enharmonije. Usvaja se pojam transpozicije pjesama. Usvaja se i primjena Orffovog instrumentarija. Program je korelativan sa sadržajima kolegija Metodika glazbene kulture i s ostalim metodikama. Posebno odrađujemo dječje pjesmice zavičajne glazbene baštine i mogućnosti njihove obrade u pedagoško-nastavnoj praksi. U suradnji s mentorima u predškolskim ustanovama kroz glazbene radionice usavršavamo samostalnu izvedbu glazbenih aktivnosti. Uvodi se dominantni septakord (D7). Provode se tehničke vježbe za bolje postizanje nezavisnosti prstiju lijeve i desne ruke. Uči se samostalno ispisivanje harmonijske pratnje pjesmica te njihova realizacija kroz nastavu. Usavršava se muzikalnost izvođenja te diferencijacija melodije od harmonijske pratnje. Studenta se uvodi u praktični dio nastave kroz mentorski rad u predškolskim ustanovama, uz profesorovo aktivno praćenje studentske prakse i oglednih predavanja.[59]

Možemo primijetiti kako su predmeti glazbenog obrazovanja vrlo sadržajni i stručno obrađeni, ali u praksi nisu sustavno raspoređeni. Primjerice, glazbeni praktikum (sviranje) trebao bi biti prisutan od prvog do zadnjeg semestra kako bi student mogao razvijati vještinu sviranja i razvijati glazbeni sluh. Osim razvoja sluha, kroz glazbeno se izvođenje razvija motorika, potiče se razvoj centra za govor i ravnotežu, a dokazano je kako sviranje glazbenog instrumenta pozitivno djeluje na inteligenciju pojedinca. Samo se sistematskim radom može kod pojedinca razviti sposobnost pravilnog vrednovanja glazbe i usvajanja znanja o glazbi. Iz navedenih glazbenih iskustava, odnosno izvođenja glazbe (pjevanja ili sviranja instrumenata) pojedinac razvija glazbene sposobnosti i spretnosti na osnovu kojih se razvija glazbeno mišljenje. Ono se postiže afektivnim i psihomotoričnim iskustvima koja se temelje na doživljaju i izvođenju glazbe. Doživljaj glazbe (afektivno područje) osnova je i poticaj za glazbena izvođenja (psihomotorično područje) i oblikovanja glazbenog dojma (kognitivno područje).

[59] Prijedlog studijskog programa stručnog studija za odgojitelje predškolske djece, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, Sveučilišta u Zadru, Zadar, 2008.

Odnos među spomenutim područjima uzajaman je i međusobno se nadopunjuje. (Sicherl-Kafol, B., 2001., str. 114.).

Glazbene aktivnosti pretpostavljaju samostalni oblik glazbenog izražavanja, pobuđuju radost prema zvuku, sviranju, razvijaju opće sposobnosti opažanja, pozornosti, motoričkih vještina, razvijaju jezičnu komunikaciju te socijalizaciju. Izvođenjem glazbe (slušanjem, izvođenjem – pjevanjem i sviranjem te stvaranjem glazbenih sadržaja) moguće je utjecati, osim na glazbeni, i na opći estetski, moralni, tjelesni i intelektualni razvoj pojedinca. (Denac, O., 2004., str. 177 – 268.)

Neurolozi naglašavaju da se pri aktivnom muziciranju isprepliću dva potpuno različita područja kao što su senzomotorika i glazbena sposobnost koja pokreće emotivno područje. (Borota B., Geršak V., Korošec H., Majaron E., 2006.)

Isto tako, V. Manasteriotti navodi kako je prihvaćanje doživljaja estetskih osobina gotovo uvijek emocionalno obojeno zato što estetske ljepote u glazbi ne možemo doživjeti posve intelektualno. Stručnjaci navode važnost aktivnog muziciranja koje se u najvećoj mjeri združuje sa psihomotoričnim i glazbenim sposobnostima i na taj način potiče razvoj pojedinca na kognitivnom području. Također, zaključuju da unatoč visokom tehnološkom razvoju društva, pojedinac samo kao aktivni sudionik pri slušanju, pjevanju i sviranju može razvijati svoje sposobnosti. Slovenska pedagoginja, Breda Oblak, govori o kompleksnim glazbenim aktivnostima i svrstava ih u glazbeno izvođenje, stvaralaštvo i slušanje. Time se naglašava značaj stvaralaštva kao metoda rada i načina učiteljeva pristupa pri planiranju i usmjeravanju glazbenih aktivnosti. Prilikom planiranja odgojno-obrazovanog procesa glazbenog odgoja, zahtijeva se stručnost budućih odgojitelja kako bi mogli realizirati pojedinačna načela pri realizaciji samog kurikuluma. Glazbeni odgoj kao takav proizlazi iz prirode svoje djelatnosti, a to ističe i glazbena pedagoginja B. Oblak, koja iznosi posebnost umjetničkog odgoja, kao filozofiju predmeta i kao izvor za realizaciju glazbenog odgoja u vrtićima: „Značaj svakog umjetničkog odgoja je da proizlazi iz prirode svoje djelatnosti, sadržaja i šireg okvira umjetnosti. U tom pogledu ciljevi i realizacija ciljeva glazbenog odgoja proizlazi iz karakterističnog sadržaja glazbene kulture kojeg određuju faktori glazbene produkcije, reprodukcije i recepcije. Povezuje ih stvaralaštvo kao temeljna djelatnost u umjetnosti."

Isto tako i u Hrvatskom nacionalnom kurikulumu ističe se važnost glazbenog umjetničkog područja koje ima važnu ulogu u razvoju fizičke, emocionalne, intelektualne, estetske, društvene, moralne i duhovne dimenzije ljudskoga iskustva. Umjetničko područje odgoja i obrazovanja razvija pristup umjetnosti kao poseban oblik ljudske spoznaje i svijesti koja

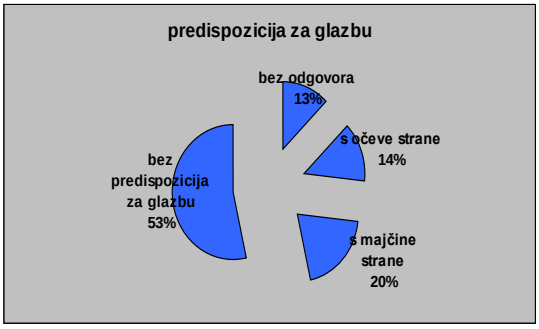
je doživljena osjetilima, osjećajima i intuicijom te pridonosi razvoju vrijednosti na osobnoj i društvenoj razini. Svrha umjetničkog područja je razvijanje umjetničkog izražaja i razumijevanja umjetnosti, estetskog senzibiliteta i „osjećaja za lijepo". Ono razvija kreativnost, apstraktno i kritičko mišljenje, istraživalački i stvaralački duh, ustrajnost te pospješuje razvoj emocionalne i estetske inteligencije učenika. (Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi, 2008.)

ISTRAŽIVANJE

U tom kontekstu proveli smo istraživanje kako bismo utvrdili u kolikoj je mjeri zastupljeno provođenje glazbenih aktivnosti u predškolskom obrazovanju.

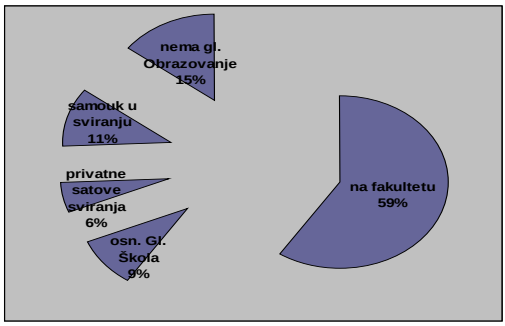
Istraživanje je provedeno slučajnim odabirom ispitanika s naglaskom na njihovo glazbeno obrazovanje. Ispitanici su na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (1 = nikad, 2 = rijetko, 3 = ponekad, 4 = vrlo često, 5 = redovito) procjenjivali provođenje glazbenih aktivnosti u svom poslu s djecom u vrtiću. Ispitanici su bili odgojitelji u zadarskom vrtiću „Radost" (N = 56). U istraživanju je upotrijebljen anketni upitnik koji se sastojao od 10 tvrdnji vezanih za izvođenje glazbenih aktivnosti i 10 tvrdnji vezanih za uvjete u vrtiću (opremljenost i stručno usavršavanje) koji su odgojitelji morali ocijeniti od 1 do 5 (1 = nedovoljnim, 2 = dovoljnim, 3 = dobrim, 4 = vrlo dobrim, 5 = odličnim). Ispitivanje je provedeno u svibnju 2009. godine.

Rezultati ankete prikazuju kako je velik broj ispitanika (53%) bez predispozicije za glazbu, dok je svega 30% ispitanika s predispozicijom za glazbu. Njih 14% došlo je u dodir s glazbom s očeve strane, a 20% njih se susrelo s glazbom s majčine strane (Grafikon 1).



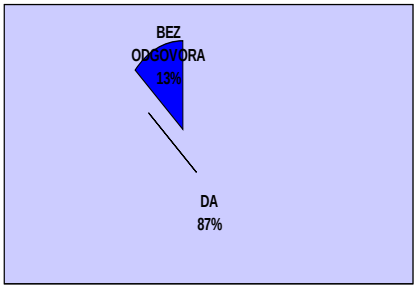
Grafikon 1. Prikaz predispozicije za glazbu ispitanika

Iz grafikona 1 možemo vidjeti da se gotovo 60% ispitanika upoznalo sa stručnim glazbenim obrazovanjem tek na fakultetu, prilikom pohađanja glazbenih kolegija (Metodika glazbenog odgoja i sviranje), njih 9% je pohađalo osnovnu glazbenu školu. Privatne satove sviranja slušalo je 6% ispitanika, dok se 11% ispitanika amaterski bavilo sviranjem. Zanimljivo je da 15% ispitanika ni na fakultetu nije steklo potrebno glazbeno obrazovanje (Grafikon 2).

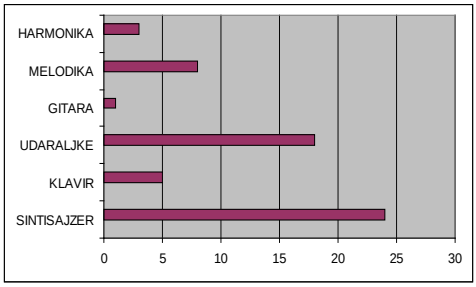


Grafikon 2. Prikaz stečenog glazbenog obrazovanja

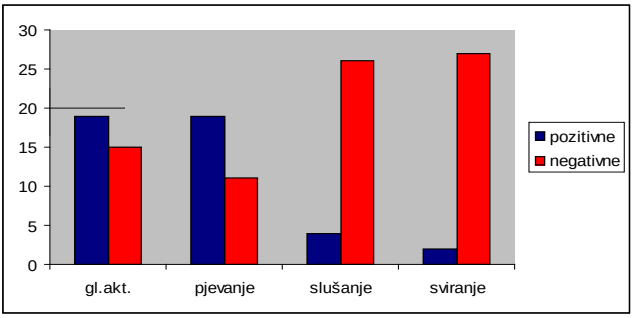
Provođenje glazbenih aktivnosti ispitanika napravljeno je tako da su procjene ispitanika svrstane u pozitivne (uvijek, vrlo često) i negativne (nikako, ponekad, rijetko). Usporedba dobivenih rezultata pokazala je da se ispitanici sa stručnim glazbenim obrazovanjem ne koriste sviranjem u većoj mjeri od onih ispitanika koji su sviranje učili na fakultetu. Svi se ispitanici uglavnom koriste pjevanjem kao glazbenom aktivnošću, a zanemaruju ostale glazbene aktivnosti kao što su slušanje klasične glazbe i sviranje instrumenata (Tablice 11 i 12). Opravdanje ispitanika sa stručnim glazbenim obrazovanjem kako se sviranjem u svom radu ne koriste češće od ispitanika koji su sviranje upoznali samo na studiju nije utemeljeno jer je istraživanje pokazalo da je spomenuti vrtić vrlo dobro opremljen glazbenim instrumentima (Grafikoni 3 i 4).



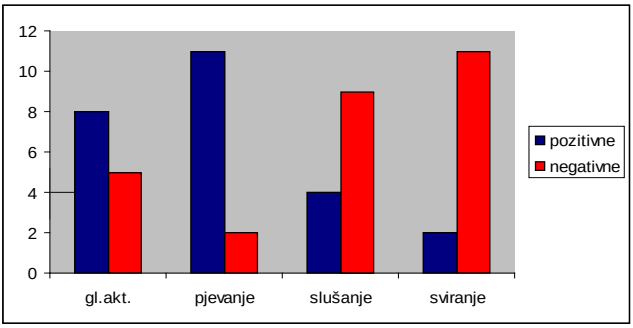
Grafikon 3. Opskrbljenost instrumentima u vrtićima



Grafikon 4. Prikaz instrumenata u vrtiću



Tablica 11. Ispitanici s glazbenim obrazovanjem na fakultetu

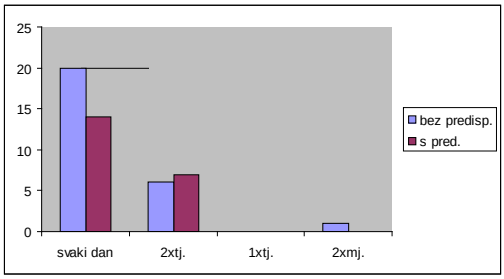


Tablica 12. Ispitanici sa stručnim glazbenim obrazovanjem

Istaknut ćemo pojedinačne glazbene aktivnosti statističkim prikazom od svih ispitanika (Tablica 13), a zatim ćemo izdvojiti one s predispozicijom za glazbu i one koji nemaju predispoziciju za glazbu pa ćemo usporediti koji su aktivniji u provođenju glazbenih aktivnosti.

PJEVANJE	Frekvencije	Postotak
bez odgovora	3	5,4
ponekad	2	3,6
često	16	28,6
vrlo često	25	44,6
uvijek	10	17,9
UKUPNO	56	100,0

Tablica 13. Provođenje pjevanja u vrtiću



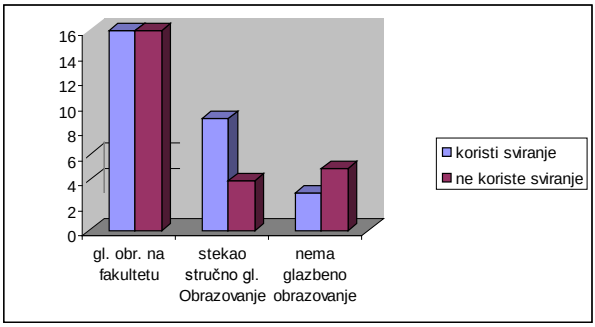
Grafikon 5. Koliko često ispitanici pjevaju u vrtiću s djecom

Svi ispitanici vrlo često pjevaju s djecom u vrtiću prilikom izvođenja glazbenih aktivnosti, a od toga velika većina ispitanika bez predispozicije za glazbu pjevanjem se više koristi od onih ispitanika koji imaju predispoziciju za glazbu (Grafikon 5).

Na pitanje *koliko se koriste sviranjem kao glazbenom aktivnošću prilikom rada s djecom*, 50% ispitanika je procijenilo da se sviranjem koristi ponekad, a njih 23% da se sviranjem koristi često. (Tablica 14)

SVIRANJE	Frekvencije	Postotak
bez odgovora	3	5,4
nikako	8	14,3
ponekad	28	50,0
često	13	23,2
vrlo često	3	5,4
uvijek	1	1,8
UKUPNO	56	100,0

Tablica 14. Provođenje sviranja u vrtiću



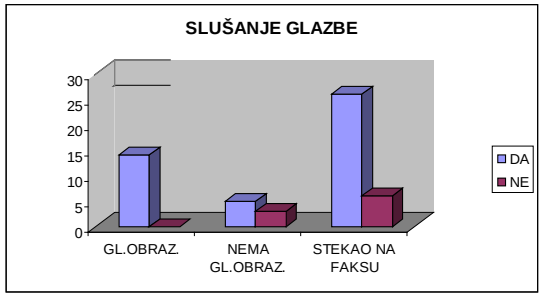
Grafikon 6. Koliko se ispitanici koriste sviranjem u vrtiću s djecom

Od ispitanika sa stručnim glazbenim obrazovanjem većina ne koristi stečeno znanje iz sviranja prilikom rada s djecom. Značajno je primijetiti kako se ispitanici koji nemaju glazbeno obrazovanje gotovo više koriste sviranjem u radu s djecom od ispitanika koji imaju stručno glazbeno obrazovanje (Grafikon 6). Što se tiče broja ispitanika koji su stekli glazbeno obrazovanje iz sviranja samo na fakultetu, polovično se koriste sviranjem u svom radu s djecom.

Na pitanje *koliko provodite slušanje klasične glazbe u svom radu s djecom,* 28% je odgovorilo ponekad, a 37% često (Tablica 15). Ispitanici koji su glazbeno obrazovanje stekli samo na studiju u većini se koriste slušanjem klasične glazbe u radu s djecom, kao i ispitanici sa stručnim glazbenim obrazovanjem (Grafikon 7).

SLUŠANJE KLASIČNE GLAZBE	Frekvencije	Postotak
bez odgovora	4	7,1
nikako	6	10,7
ponekad	16	28,6
često	21	37,5
vrlo često	6	10,7
uvijek	3	5,4
UKUPNO	56	100,0

Tablica 15. Provođenje slušanja klasične glazbe u vrtiću



Grafikon 7. Koliko se ispitanici koriste slušanjem klasične glazbe u svom radu s djecom

Osim navedenih glazbenih aktivnosti; pjevanja, sviranja i slušanja klasične glazbe, ispitanici su odgovorili kako 46% uvijek glazbu povezuje s pokretom, dok je 33% ispitanika odgovorilo vrlo često (Tablica 16).

	Frekvencije	Postotak
bez odgovora	3	5,4
ponekad	2	3,6
često	6	10,7
vrlo često	19	33,9
uvijek	26	46,4
UKUPNO	56	100,0

Tablica 16. Povezivanje glazbe s pokretom

	Frekvencije	Postotak
bez odgovora	3	5,4
nikako	1	1,8
ponekad	7	12,5
često	15	26,8
vrlo često	19	33,9
uvijek	11	19,6
UKUPNO	56	100,0

Tablica 17. Povezivanje glazbe s likovnom kulturom

Što se tiče povezivanja glazbe s likovnom kulturom, 26% ispitanika odgovorilo je često, a 33% ispitanika vrlo često te 19% ispitanika uvijek (Tablica 17).

U idućoj prikazanoj tablici (Tablica 18) ispitanici integriraju glazbu i s ostalim razvojnim područjima djetetovog razvoja, primjerice s razvojem govora djeteta.

	Frekvencije	Postotak
bez odgovora	3	5,4
nikako	1	1,8
ponekad	12	21,4
često	17	30,4
vrlo često	15	26,8
uvijek	8	14,3
UKUPNO	56	100,0

Tablica 18. Korištenje glazbe za razvoj govora kod djece

	Frekvencije	Postotak
bez odgovora	3	5,4
nedovoljno	2	3,6
dovoljno	9	16,1
dobro	27	48,2
vrlo dobro	15	26,8
UKUPNO	56	100,0

Tablica 19. Moje glazbeno znanje

Sljedeća tablica prikazuje procjenu ispitanika o njihovom glazbenom znanju (Tablica 19). Najviše je ispitanika procijenilo svoje glazbeno znanje dobrim, čak 48%, od kojih je najviše ispitanika koji su stekli glazbeno obrazovanje na fakultetu. Od ispitanika koji imaju stručno glazbeno obrazovanje, najviše ih je procijenilo svoje glazbeno znanje vrlo dobrim, što je bilo i očekivano.

Što se tiče stručnog usavršavanja ispitanika na polju glazbenog obrazovanja, na postavljeno pitanje potiče li vas vrtić u kojem radite na stručna usavršavanja, 26% ispitanika ocijenilo je dobrim, 23% ispitanika ocijenilo je vrlo dobrim, dok je 17% ispitanika ocijenilo dovoljnim.

	Frekvencije	Postotak
bez odgovora	7	12,5
nedovoljno	3	5,4
dovoljno	10	17,9
dobro	15	26,8
vrlo dobro	13	23,2
odlično	8	14,3
UKUPNO	56	100,0

Tablica 20. Poticanje na stručno glazbeno usavršavanje

UMJESTO ZAKLJUČKA

Priloženi rad odnosi se na prikaz sadašnjeg stanja glazbenog odgoja djece u vrtiću, čime smo htjeli upozoriti na eventualne nedostatke pri izvođenju glazbenih aktivnosti u radu odgojitelja s djecom. Isto tako, ovaj rad može poslužiti kao eventualni predložak za daljnje kompleksnije i šire istraživanje, koje bi pomoglo u unapređivanju svijesti odgojitelja o važnosti glazbenog odgoja.

Iz mojega dosadašnjeg iskustva u radu sa studentima na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, zamijetila sam niz nedosljednosti i problema, koji su, na sreću, rješivi, a jedan od njih je npr. provjera glazbenoga sluha prilikom prijemnih ispita. Mišljenja sam kako bi u budućnosti trebalo promijeniti program upisa na fakultet kako bi glazbeno-nastavna praksa bila smislenija, kvalitetnija, odnosno sadržajnija i stručnija.

LITERATURA

Borota, B., Geršak, V., Korošec, H., Majaron, E., (2006.), Otrok v svetu glasbe, ples in lutk. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper.

Denac, O. (2004.), „Smisao Glazbenog odgoja u cjelokupnom razvoju dječje sposobnosti“, *Informatologija*, 37, 2004, 3, str. 177 – 268.

Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, (2008.), Zagreb.

Manasteriotti, V. (1982.), Muzički odgoj na početnom stupnju. Zagreb: Školska knjiga.

Prijedlog programa dvogodišnjeg obrazovanja odgajatelja, Odsjek za predškolski odgoj, Filozofski fakultet u Zadru, Zadar 1998. godine

Program dvogodišnjeg obrazovanja odgojitelja, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, Zadar, 2004.

Prijedlog studijskog programa stručnog studija za odgojitelje predškolske djece, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, Sveučilišta u Zadru, Zadar, 2008.

Sicherl-Kafol, B. (2001.), Celostna glasbena vzgoja srce-um-telo. Ljubljana: Debora.

Slunjski, E. (2001.), Integralni predškolski kurikulum. Zagreb: Mali profesor.

Šagud, M. (2006.), Odgajatelj kao refleksivni praktičar. Visoka škola u Petrinji.

Voglar, M. (1989.), Otrok in glasba. Ljubljana: Državna založba Slovenije

Music education of pedagogues in the kindergarten "Radost“ in Zadar

SUMMARY
The department of teachers' and pedagogues' education at the University of Zadar regularly prepares future pedagogues for working with children. During its existence, it has faced a number of changes, and recently we have been witnessing reformation of the whole educational system in Croatia under the name of the Bologna process. We will emphasize music education courses in the plan and programme for pedagogues education, which should give a firm foundation to the students, i.e. future pedagogues, that will be built in their future work with kindergarten children.
In the forthcoming work, we will concentrate on music education of pedagogues and list variables that are present during their performance of music activities. Variables were obtained through pedagogues' poll in the kindergarten "Radost“ in Zadar, which are very important for everyday performance of music activities with kindergarten children.
KEYWORDS: education of pedagogues, Bologna process, music education of pedagogues, music courses, performance of music activities

R A D I O N I C E

UDK 78.087.5

HBSystem-tonaliteti

Mr. sc. Haris Brković
Omladinska 15
51415 Lovran
0915046606
harisbrkovic@yahoo.com

Koji je ovo tonalitet? Koliko ovaj tonalitet ima predznaka?

To su neka od teorijskih pitanja koja iskrenim, mladim glazbenicima prečesto predstavljaju veliki problem i izazov. Odgovori na ova pitanja često izostaju ili dolaze do pedagoga vrlo sporo.

Zašto? Zato jer učenik uči i pokušava pamtiti predznake tonaliteta kroz sustav kvintno-kvartnog kruga. Puko učenje kvintno-kvartnog kruga napamet neće nužno donijeti neku veliku praktičnu korist u pedagoškom smislu. Takav pristup tonalitetima i njihovim predznacima zasigurno neće razviti neke od bitnijih sposobnosti djeteta, niti će mu pomoći da praktično spozna mnogo zajednički povezanih elemenata glazbe.

Cilj je ovog teksta predstaviti novu, originalnu, ali i vrlo jednostavnu metodu u otkrivanju predznaka svih tonaliteta. Sistem je postavljen na vrlo logičnom matematičkom sistemu koji je samo odraz skladnosti odnosa tonaliteta u temperiranom sustavu. Zapravo, pojednostavljeno rečeno, sve je sadržano u prvih sedam nota C-dur ljestvice. Za početak prvo promotrimo koliko je osobito važno da učenik glazbe što prije savlada i razumije sve tonalitete i njihove značajke.

Glavne vizualne značajke tonaliteta su zapravo predznaci – povisilice i snizilice. Predznaci, koji se na početku crtovlja još nazivaju i armatura, prvi su elementi koji nam kazuju u kojem se tonalitetu nalazimo. San (često vrlo neostvariv) svakog glazbenog pedagoga, učitelja solfeggia je da njegovi učenici jako dobro poznaju sve tonalitete. Zašto?

Jer su tonaliteti i ustroj ljestvice jedan od temelja glazbe.

Ako učenik dobro poznaje ustroj ljestvice i ima dobro razvijen osjećaj za odnose stupnjeva u ljestvici, tada bilo kojoj glazbenoj disciplini može pristupiti s razumijevanjem.

Često je proces savladavanja kvintno-kvartnog kruga spor i svodi se na puko učenje napamet i kao posljedicu logičko nerazumijevanje. Činjenica je da učenici znaju izgovoriti

kvintno-kvartni krug a da nemaju nikakvu praktičnu korist od toga. Praksa nam govori koliko je za učenike, nažalost, cijeli proces jednostavno besmislen i nejasan.

Sve to upravo zbog mehaničkog pristupa i nepraktičnosti tradicionalnog sistema – kvintno-kvartnog kruga.

Zvuči revolucionarno i pomalo pretenciozno, ali za dječji mentalni ustroj, puno je lakši onaj pristup koji se koristi njima prilagođenom logikom.

Logika? Kada djeca traže u sebi već poznati podatak, njihovo najjače pomagalo je logika. Logika im služi kao vrhunsko mentalno pomagalo pomoću kojeg se mogu vrlo jednostavno prisjetiti bilo kojeg podatka povezujući činjenice.

Zapravo, težnja je razviti sposobnosti, uključujući i logiku, a ne isključivo ulijevanje podataka u mlade mozgove.

Jer, način na koji smo neki podatak „usadili" u učenika uvjetuje hoće li će učenik taj podatak pravovremeno znati „izvući" iz glave.

Smisao svake tehnike, svake metode jest da bude učinkovita i da olakša proces savladavanja gradiva, a ne da oteža. U sljedećih nekoliko stranica vidjet ćemo koliko je HBSystem logičan i jednostavan.

Sada ćemo se kroz nekoliko koraka uputiti u sustavno objašnjenje metode koja može učiniti i da učenici prvog ili drugog razreda glazbene škole budu svjesni svakog tonaliteta i njihovih predznaka.

Korak 1.

Pretpostavljamo da je do sad učenik savladao C-dur ljestvicu i da je može tečno izgovarati abecedom i solmizacijom.

Pretpostavljamo i da učenik zna da C-dur nema niti jedan predznak.

Nadalje, pretpostavimo da dijete zna parne i neparne brojeve jer bez toga cijeli logički sistem neće funkcionirati. Ali bez brige, ne više od 3 broja parnog i neparnog niza.

0 1 2 3 4 5

Korak 2.

Zanemarujući kvintno-kvartni krug i njegovu strukturu koja je preteška za praktično korištenje, pogotovo u početnim razredima glazbene škole, postavimo novi sustav koristeći se dvama zadanim elementima: C-dur te parni i neparni niz brojeva.

Dobili smo smiješno jednostavan, ali i teško opaženi odnos tonova C-dur ljestvice i broja predznaka u tonalitetima. Primijetite kako su tonaliteti lijepo odraženi u savršenom, simetričnom, matematičkom odnosu.

C = 0 D = 2 E = 4

G = 1 A = 3 H = 5

Sve su ovo tonaliteti s povisilicama kao predznacima. Jedino se kao centar simetrije u sredini između parnog i neparnog niza smjestio F, koji je jedini tonalitet sa snizilicom kao predznakom.

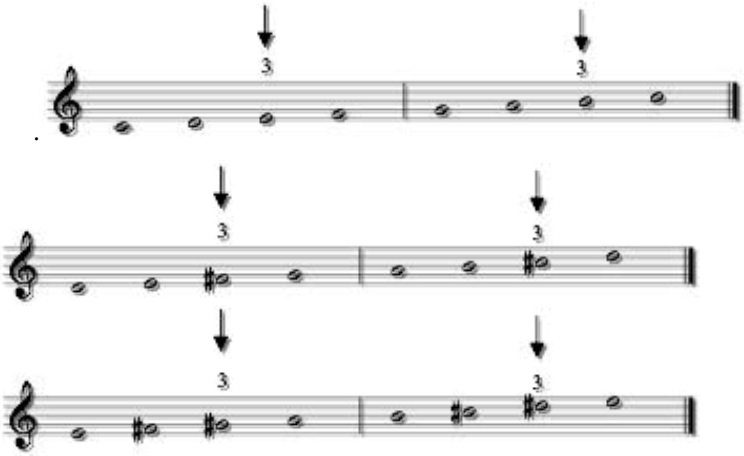
Vjerujem da već primjećujete koliko je ova postavka tonaliteta jednostavna za dječji um. Dovoljno je nekoliko minuta vježbe da učenik brzo i učinkovito odgovori na pitanja o predznacima.

Pitanja prilikom vježbe trebaju imati logički karakter. Npr. ako C-dur ima 0 povisilica, koliko onda ima D-dur (ukazujući njihovu pripadnost parnom nizu 0-2-4)?

Dosad smo prikazali 7 durskih tonaliteta, ali što je s ostalim durskim tonalitetima? Uskoro ćemo pokazati koliko je jednostavno savladati dodatnih osam tonaliteta. Time ćemo zaokružiti brojku od 15 durskih tonaliteta.

Ali, prije toga, zadržimo se na daljnjem detaljnijem objašnjenju dosad izloženih tonaliteta.

Zašto je ovakav pristup tonalitetima jako povoljan? Jer će nam dati jasan, opet logički, metodološki pristup spoznavanju tonova u ljestvici i njihovih odnosa.



Ako pri objašnjenju ljestvice učenicima pridodamo važnost tetrakordima i njihovoj strukturnoj identičnosti, moći ćemo iskoristiti ovu činjenicu za uvođenje ljestvica na sljedeći način.

Nakon C-dura vrlo lako možemo uvesti D-dur.

Napišemo ljestvicu ton više i uvedemo dvije promjene. Promjene su naravno povisilice. Primijetite da su ključni tonovi koji se mijenjaju u tonalitetu uvijek TREĆI tonovi u tetrakordima.

Ako učenici mogu zapamtiti da se TREĆI ton u tetrakordu mijenja, onda vrlo lako mogu napisati D-dur. Isto je s E-durom.

Ova procedura može pedagoški biti postavljena u jednom školskom satu i može se ponavljati kroz nekoliko školskih sati, naravno, uz pjevanje abecedom i solmizacijom.

(Radite li relativnom metodom solfeggia, naglasak je na vizualnome aspektu ljestvice uz korištenje modulatora jer je solmizacija u svakom tonalitetu ista.)

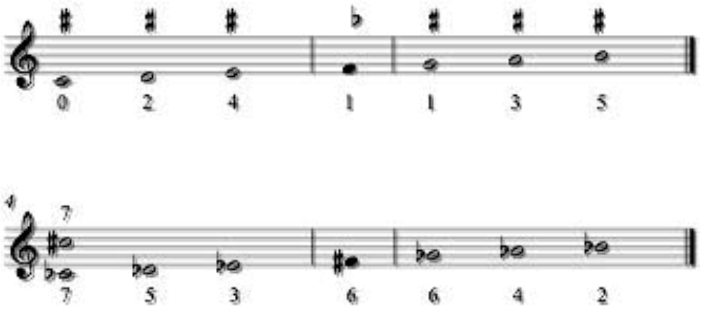
Praktični rezultati u 2. razredu osnovne glazbene škole pokazuju na izvanredne rezultate i razumijevanje tonaliteta i njima pripadajućih predznaka. Što bi značilo: ***predznaci više nisu napamet naučeni skup snizilica ili povisilica, već postaju smisleni elementi u ljestvici.***

Sljedeći je korak otkrivanje novih tonaliteta, tonaliteta sa snizilicama i još dva s povisilicama.

Princip je kao i dosad vrlo jednostavan.

Svako dijete zna oduzimati i zbrajati do SEDAM.

Broj sedam ima važnu ulogu: sedam tonova dijatonske ljestvice, sedam duginih boja, sedam žlijezda u tijelu, sedam čakri. Jednostavno, broj sedam prožima na neki neobičan način cijelu našu ovozemaljsku egzistenciju. Ovaj put, broj sedam ima važnu ulogu u našem sistemu otkrivanja tonaliteta.



Promotrimo: ako G-dur ima 1 povisilicu, onda će njemu pripadajući alterirani ton Ges u ulozi Ges-dura imati 6, i to snizilica.

7 – G-dur = Ges? Odgovor je 6.

7 – E-dur = Es? Odgovor je 3.

Itd.

Svi tonaliteti proizvedeni iz prvobitnog niza C-dura nalaze se u tablici i vidjet ćete da su postavljeni u savršenom odnosu s brojem SEDAM.

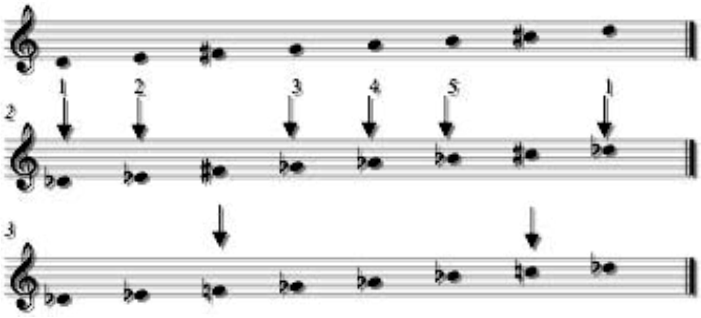
Primijetit ćete i da je H-dur plus B-dur jednako 7.

Ova podudarnost i autorovi inicijali zajedno su inspiracija za sami naziv: HBSystem.

Pitanja prilikom vježbe trebaju imati logički karakter. Npr. ako C-dur ima 0 predznaka, koliko povisilica onda ima Cis-dur (ukazujući na njihov odnos prema broju sedam)?

Nadalje, moguće je napisati složenije ljestvice poput Des-dura koristeći se pravilom broja 7.

D-dur ima dvije povisilice, fis i cis, dok su sve ostale note „čiste", tj. nemaju predznak ili akcidental.



Koristeći se tablicom vidimo da D-dur i Des-dur zajedno čine sedam. Nastavite li promatrati D-dur, vidjet ćete da nealteriranih nota ima pet, točno onoliko koliko Des-dur ima snizilica.

Dakle, proces je opet jednostavan.

Napišimo D-dur, na prazna mjesta postavimo snizilice te izbrišimo povisilice. Dobili smo Des-dur.

Na ovaj način vježbamo transpoziciju, kompariramo odnose tonova u ljestvicama itd.

Ovim su postavljeni kvalitetni logički temelji za brzo savladavanje svih tonaliteta pa tako i molskih.

Naravno da je za integrirano razumijevanje potrebno postaviti još mnogo elemenata, poput tetrakorada, intervala i slično.

U kontekstu molskih ljestvica možemo postaviti nove parne i neparne nizove, ali iz prakse primjećujem da je bolje vježbati intervale male i velike terce povezujući paralelne tonalitete. Uvodeći novi logički sustav, i to sličan, može doći do nejasnoća, pogotovo ako se uvedu u jako kratkom roku.

Nepotrebno je detaljno govoriti o psihološkim, mentalnim, emocionalnim učincima ovakvih tehnika. Jasno je da svaka tehnika koja funkcionira daje djetetu osjećaj samopouzdanja i vrijednosti. Cilj propagiranja tehnike u ovakvom izdanju jest inspirirati nastavnike i pedagoge da pokušaju prakticirati ovaj sistem i da poluče jednake rezultate koje sam ja postizao ovih godina u praksi s učenicima. Sistem je provjeren i daje rezultate, a o različitim učincima na emotivno-mentalni razvoj osvjedočite se sami.

Važnost HBSystema je i u razvijanju djetetove logike, a samim time i inteligencije. Osim toga, HBSystem je vrlo shvatljiv i ne predstavlja nikakvu poteškoću za razumijevanje te vrlo brzo postaje neka vrsta igre, a znamo da je najljepši način učenja kroz igru. Uvidjet

ćete da učenici cijeli školski sat mogu provesti u ovoj zabavnoj igri i usput davati vrlo kompliciranе odgovore za njihov uzrast.

Vjerujem da će HBSystem-tonaliteti doprijeti do učenika i pomoći im u njihovom glazbenom razvoju i spoznajama.

BACH FLOWER REMEDY DANCES

Assoc. prof. dr. Albinca Pesek
Faculty od Education
Music Department
Tel. +386 1 366 73 14
Vrecarjeva 15, Lavrica
1291 Skofljica

Flower remedy dances were developed on the basis of theory and practice of the English physician Dr. Edward Bach. In 1917, the scientist was diagnosed with spleen cancer and given only three months left to live. He resisted the disease and the result of his tireless experimenting process was development of the flower essence therapy. His efforts proved that will and love for work can change the course of illness. He recovered and kept improving the method that offers one of the possibilities of curing inner psychophysical imbalances - effects of negative spiritual and emotional states.

Realizing that it is the personality that has to be treated and not the illness itself, helps to develop positive character features and recognise the negative sides of one's personality. 38 flower essences can help to eliminate negative emotional states and raise individual's immunity to various illnesses.

Flower dance choreographies were put together by Anastasia Geng from Latvia in the late eighties and nineties. Based on her group therapeutic activities, she found that many Latvian dances have a similar healing energy to Bach flower remedies. After this discovery she developed choreographies for 38 dances and named them after the flowers from the doctor's collection.

Circle dances are simple. The repeating rhythmic-melodic patterns trigger simultaneous feelings of down-to-earthedness and elation, oneness and uniqueness, inner tranquillity and creative urge. Dance choreographies contain symbolic movements that help overcoming obstacles and opening an individual to positive emotional states. The bird's-eye view offers an image of a dance in form of a mandala, which is linked to a healing effect of single flower essences.

The application of Bach flower dances in Slovenian schools showed positive changes in reduction of children's hyperactivity and their greater motivation for taking an active part in the education process.

The workshop will introduce some healing significances and meanings of particular flowers as well as the corresponding dances.

Nastava muzičke/glazbene kulture uz korištenje savremene nastavne tehnologije

Mr. sc. Valida Tvrtković-Akšamija

Muzička akademija u Sarajevu

Sažetak

Namjera mi je ovim radom teoretski i praktično prikazati ulogu, značaj i mogućnosti savremene nastavne tehnologije u osnovnoj školi i gimnaziji, uz primjenu materijala koje sam pripremila, uredila, obradila, izradila i primijenila na časovima muzičke/glazbene kulture u osnovnoj školi, gimnaziji te na vježbama iz predmeta Metodika muzičke nastave na Muzičkoj akademiji.

Način izvođenja nastave iz oblasti muzičke/glazbene kulture uz korištenje savremene nastavne tehnologije, predstavljanjem sadržaja bi omogućio učenicima da za kraće vrijeme usvoje više novih podataka i da to znanje bude trajnije. Korištenje savremene tehnologije u muzičkom/glazbenom obrazovanju na svim nivoima, i za učenike sa različitim potrebama i za nastavnika, daju potpuno nov model učenja i proučavanja.

Živimo u svijetu u kome su znanje, učenje, permanentno obrazovanje i savremena tehnologija pokretač općeg razvoja. Iz tih razloga, zahtjevi za modernizacijom obrazovnih sistema jesu neizbježni.

Ključne riječi: savremena nastavna tehnologija, multimedijalni sadržaji, Power Point i DVD prezentacija, nastavni film, online učenje.

Radeći niz godina u muzičkoj školi, osnovnoj školi i gimnaziji kao nastavnik Muzičke/Glazbene kulture, a posljednjih godina i kao asistentica za Metodiku muzičke nastave na Muzičkoj akademiji u Sarajevu, uočila sam veliko odsustvo nastavnih sredstava koja treba da aktiviraju što veći broj senzora kod učenika i studenata te dovedu do bolje recepcije i postizanja što većih i boljih rezultata u učenju muzičkih sadržaja koja trebaju ostati trajna.

Ovaj rad ima za cilj prikazati mogućnosti primjene savremene nastavne tehnologije u nastavi muzičke/glazbene kulture: multimedijalnih sadržaja pripremljenih na kompjuteru, Power Point i DVD prezentacija, nastavnog filma kao i online učenja na daljinu putem Interneta.

> *''Primjenjivanje savremene nastavne tehnologije doprinosi moderniziranju odgojno-obrazovnog procesa, postizanju njegovog kvaliteta, ostvarivanju većih efekata i stvaranju pretpostavki da ono bude pristupačnije učeniku koji se obrazuje, vremenu u kome živi i vremenu koje dolazi. Ona doprinosi da se ostvari dijalektičko jedinstvo između informativne, formativne i kreativne funkcije odgojno-obrazovne djelatnosti; prevazilazi formalizam i verbalizam u ostvarivanju cilja odgoja, svestrano razvija i afirmira ličnost.''* (Mandić, 1986, str.3)

Način izvođenja nastave iz oblasti muzičke/glazbene kulture posredstvom savremenih (novih) tehnologija, izmijenjeni su u pogledu tehnike prezentiranja, složenosti pristupa, strukture kao i mjesta i vremena izvođenja. Nov način predstavljanja podataka bi omogućio učenicima i da za kraće vrijeme usvoje više novih podataka i da to znanje bude trajnije. Brzi razvoj informacijske i komunikacijske tehnologije pružio je mnoge olakšice u učenju i nastavi.

Primjena kompjutera

Budući da su kompjuteri pokazali efikasnost u nastavi matematike, fizike, jezika, ovim radom želim pokazati da i u nastavi muzičke/glazbene kulture možemo postići istu efikasnost i slične rezultate. U skladu s ovim problemom, postavila sam opći cilj, a to je ispitivanje utjecaja kompjutera na obrazovno postignuće učenika osnovne škole i gimnazije u nastavi muzičke/glazbene kulture pomoću programa – softvera kreiranog za potrebe ovog istraživanja, a u skladu s nastavnim planom i programom. Svjetske kompjuterske kompanije poput Microsofta i Apple Mecintosha nastoje da mogućnosti koje kompjuter nudi, uz odgovarajuće hardverske i softverske adaptacije, budu pristupačne i osobama s različitim senzornim, intelektualnim i motornim sposobnostima.

Korištenje savremene tehnologije prvenstveno kompjutera u muzičkom/glazbenom obrazovanju na svim nivoima, i za učenike s različitim potrebama i za nastavnika, daju potpuno nov model učenja i proučavanja. Jedan čas muzičke/glazbene kulture pomoću kompjutera uključuje tekstualnu i muzičku prezentaciju, muzičku notaciju i grafički muzički prikaz. Implementiran aplikativni softver omogućava prikaz svih elementa koji se obrađuju na času muzičke/glazbene kulture, kao što je priroda zvuka, melodija, ritam, tonalitet, forma, notacija i sl.

Primjena kompjutera može dosta doprinijeti da se savladaju poznate slabosti tradicionalne nastave s pretežno frontalnim oblikom rada, usmjerenošću na prosječnog učenika i dominacijom predavačkog stila rada. Pomoću kompjutera nastavnim procesom se može racionalnije i sigurnije upravljati, a može se intenzivnije i efikasnije učiti.

Prezentacija gradiva preko kompjutera može biti vrlo raznovrsna i zanimljiva. Zavisno od potrebe i multimedijskog sklopa kompjuter s učenikom opći ne samo pomoću pisanog teksta nego i usmeno (prirodnim govorom), zatim pomoću slika, skica, grafikona i filmskih inserata. Na taj način angažira se više učenikovih čula. Komunikacija postaje zanimljiva što se povoljno odražava na ukupan rezultat.

Jedna od mogućnosti koje nastavnik ima korištenjem kompjutera u nastavi muzičke/glazbene kulture je osmisliti, pripremiti Power Point i DVD prezentacije s multimedijalnim sadržajima ili nastavni film koji mogu poslužiti kao dopuna njihovim predavanjima. Prezentacijom osmišljenih, pripremljenih multimedijalnih sadržaja na kompjuteru možemo pojasniti i vizualno prikazati kompleksan koncept koji je čitanjem udžbenika teško razumjeti, prikazati i približiti.

Primjena Power Point prezentacija

Jedan od najpopularnijih snažnih kompjuterskih programa koji se može koristiti za predavanje u nastavnom procesu za prezentaciju i kreiranje multimedijalnih prezentacija je program MS Power Point kompanije Microsoft.

Power Point prezentacijom možemo prikazati niz fotografija i dokumenata, animirati verbalne i vizualne elemente displeja, unijeti pozadinu, kombinirati više fotografija na jednom slajdu s potpisom, dodati zvuk, videosekvence, grafikone koji prate tok predavanja.

Korištenjem kombinacije teksta, s vizualnim prikazom u izradi Power Point prezentacije, pojašnjavaju se kompleksne informacije ili se daju detaljnije informacije materije koju izlažemo i 50% se lakše pamti. Jedna od mogućnosti Power Point prezentacije jeste i kreiranje slajda fotografija uz koji dodajemo muziku. Upotreba programa za prezentaciju nastavnih sadržaja u nastavnom procesu zahtijeva pažljivo planiranje i prilično vremena.

Nastavnik pri izradi efikasne Power Point prezentacije mora znati koje elemente sadrži i kako izgleda dobra i efikasna Power Point prezentacija. Za Power Point prezentaciju koju želimo pripremiti za predavanja, potrebno je pripremiti i otipkati sadržaj teme, prikupiti fotografije i crteže, grafikone, muzičke scene i kratke videosekvence. Pomoću Power Point prezentacije nastava dobiva dinamičan karakter, učenik je aktivniji, a nastavnik se više bavi pripremanjem nastave.

Primjena multimedijalnih prezentacija na DVD-u

Multimedijalna prezentacija nastavnog sadržaja na DVD-u u kombinaciji s tekstom, slikama, audio i videoklipovima, animacijama i grafičkim radovima olakšava istovremeni pristup različitim izvorima informacija, što privlači pažnju učenika te omogućava bolje pamćenje onih sadržaja koji se teže uče slušanjem i čitanjem, a što je od posebne važnosti za učenike. Raznovrsna i zanimljiva ponuda informacija povećava interes učenika. U vrlo kratkom vremenu učenik može upoznati jedan umjetnički pravac, muzičke oblike, životne

okolnosti kompozitora i njegova najznačajnija djela, što je nemoguće tradicionalnim načinom i bez upotrebe raznovrsnih nastavnih sredstava.

Kreirajući, pripremajući i koristeći DVD prezentacije u nastavi muzičke/glazbene kulture u osnovnoj školi i gimnaziji, uočila sam kako se može pristupiti pojedinoj temi, objasniti je, učiniti maksimalno bliskom učenicima i podići je na visok nivo. Uvođenjem u nastavu muzike preko DVD prezentacija, stvaraju se uvjeti da se brže dođe do izvora znanja, da se brže i kvalitetnije uči, da se dinamiziraju oblici, metode nastave te da se podstiče kreativnost učenika prema izvorima znanja.

Prednost DVD prezentacije, pored kvalitetnog digitalnog video i audioprograma, jeste zaustavljanje, zamrzavanje, izbor scena na izborniku (Menu) DVD-a prema želji i potrebama nastavnika i učenika. Kreiranje i upotreba multimedijalne prezentacije na DVD-u u nastavi muzičke/glazbene kulture zahtijeva pažljivo planiranje i dosta vremena.

Primjena filma u nastavi

Prednost korištenja filma u nastavi muzičke/glazbene kulture kao nastavnog sredstva jeste spajanje važnih percepcijskih komponenti: vizualnih, akustičkih i dinamičkih. Scene iz filma koje se reproduciraju u nastavnom procesu postižu snažan doživljaj, jer prikazivana stvarnost djeluje veoma uvjerljivo.

> *"Danas, film ima vrlo široke i raznovrsne izražajne mogućnosti, što je doprinijelo njegovoj većoj primjeni u nastavi. Film je pogodan za nastavne sadržaje u kojima ima mnogo pretpostavljanja, zamišljanja, jednom riječju svega onoga što je teško dostupno neposrednom čulnom opažanju."* (Danilović, 1996, str. 88).

U nastavi muzičke/glazbene kulture je poželjno prikazivati umjetničke filmove, jer prikazivanjem filma, učenici pojave dožive potpunije, preciznije i stvarnije. To znači da su filmovi o kompozitorima, muzičkim instrumentima i interpretatorima, opernim predstavama i baletima, izvanredno pogodno i upotrebljivo nastavno sredstvo. Umjetnički filmovi snimljeni prema književnim djelima i na osnovu historijskih dokumenata mogu se u cjelini ili djelimično koristiti u nastavi.

Nastavni film je samo dio nastavnog časa pa je poželjno da prikazivanje filma ne traje duže od dvadeset minuta. U slučaju da film traje duže, potrebno je da nastavnik odabere sekvence iz filma koje odgovaraju nastavnom sadržaju. Nastavnik treba pripremiti učenike za gledanje filma. Prije prikazivanja sekvenci iz filma neophodno je navesti naziv filma. Treba

ukratko upoznati učenike sa sadržajem filma i istaći o čemu govore odabrane sekvence koje odgovaraju nastavnom sadržaju.

Jedna od mogućnosti koje nastavnik ima korištenjem savremene tehnologije je da sam osmisli, pripremi i izradi videozapise za nastavni film za pojedinu nastavnu temu kojom možemo pojasniti i vizualno prikazati kompleksan koncept koji je usmenim izlaganjem, razgovorom i čitanjem udžbenika teško razumjeti i tako prikazati i približiti nešto što je teško vidjeti golim okom.

Zbog složenosti kreiranja kvalitetnih videozapisa za nastavni film potrebno je napisati scenarij i napraviti plan produkcije. Ima nekoliko važnih faktora koji utječu na kvalitet i efikasno kreiranje videozapisa. Potrebno je osigurati kvalitetnu i pouzdanu opremu (videokamera, oprema za osvjetljenje) uvjete i prostor za snimanje itd. U skladu s planom, treba osigurati da lokacija gdje se vrši snimanje kao i objekti koji će se snimati, u tom trenutku budu dostupni. Kreiranje sadržaja (snimanje i obrada sirovog materijala i prebacivanje u digitalni zapis) jeste prilično složen postupak i sastoji se od većeg broja koraka. Također, rad s alatima za obradu sadržaja jeste zahtjevan i često veoma spor, jer se radi sa složenim aplikacijama i velikim datotekama koje zahtijevaju dobro konfigurirane kompjutere. Sve su to razlozi zbog kojih kreiranje videosadržaja često traje duže nego što je u početku planirano. Po ispunjenju svih preduvjeta prelazi se na proizvodnju sadržaja.

Online učenje

Jedna od prednosti savremene tehnologije jeste otvoreno učenje na daljinu. Ukoliko je dotična institucija (škola, fakultet) geografski dosta udaljena ili se raspored pohađanja nastave koju ona nudi jednostavno ne uklapa u raspored obaveza učenika ili studenta (korisnika), jedino ostaje novi koncept otvorenog učenja na daljinu *(Open Distance Learning)*.

Današnja generacija učenika i studenata, odrasla je s tehnologijom i pripada generaciji rođenoj u doba interneta. Savremeni pedagozi, sociolozi i pedagozi takvu generaciju označavaju simboličnim imenom *net-generacija* (net = internet). Odrastajući s širokim pristupom tehnologiji, današnja generacija studenata je sposobna za intuitivno korištenje uređaja informacijske i komunikacijske tehnologije, posebno interneta.

> *"Internet je unio u rječnike novi termin za učenje, učenje preko mreže, tj. online učenje (eng. online learning). Online učenje je klasificirano kao jedan sveobuhvatni termin koji se odnosi na učenje pomoću kompjutera i Interneta. Nivoi ovog učenja variraju, počevši od osnovnih programa koji uključuju tekst i grafiku, vježbe, testiranje i snimanje rezultata, kao što su rezultati testa, pa sve do visoke*

sofistikacije. Sofistikacija bi mogla uključiti i animacije, simulacije, audio i videosekvence diskusijskih grupa s vršnjacima i ekspertima, online mentorstvo, linkove na materijale pohranjene na internetu ili na webu i druge resurse obrazovanja. Uz online učenje formirao se i termin online obrazovanje." (Kljakić, 2006, str. 6)

Srodni termini online učenju jesu učenje bazirano na webu (eng. *Web-based learning*), učenje bazirano na tehnologiji, a u posljednje vrijeme najčešća je upotreba termina elektronsko učenje (*eng. e-learning*).

Kao i svaku drugu vrstu učenja, treba planirati i učenje na daljinu. Ovo je utoliko i potrebnije jer je tehnologija učenja na daljinu i tehnički i organizacijski i programski i po načinu realizacije znatno složenija od tradicionalnog rada.

Pripremljenim i izrađenim multimedijalnim materijalima prema nastavnom planu i programu za čas muzičke/glazbene kulture na kompjuteru učenicima omogućavamo učenje na daljinu, preko Interneta postavljanjem materijala na vlastitu web-stranicu izrađenu u programu Moodle, koji učenici mogu korisiti za učenje vlastitim tempom. Postavljenjem multimedijalnih materijala na vlastiti web izrađen u programu Moodle učenici imaju mogućnost, pogledati, poslušati pojedine teme s nastavnog sata muzičke/glazbene kulture ukoliko su bili spriječeni zbog bolesti ili drugih razloga prisustvovati redovnoj nastavi.

Zaključak

U nastavnom procesu, iz vlastitog iskustva i na osnovu rezultata istraživanja, poznato nam je da kada su sadržaji prezentirani uz primjenu razne nastavne tehnologije, raznim metodama, nastavnim sredstvima i nastavnim oblicima rada te kada se mnogo više angažira nastavnik, ujedno angažirajući i učenike, odgojno-obrazovni rad postaje bogatiji te se ostvaruju bolji rezultati u nastavi i učenju.

Programiranjem nastavnih sadržaja, pravilnim izborom sadržaja metoda i oblika rada moguće je poštovati uzrasne karakteristike učenika, što je neophodan uvjet da bi se ispunili odgojno-obrazovni ciljevi i zadaci nastave.

Prilikom kreiranja, pripremanja, izrade kao i prezentiranja multimedijalnih sadržaja, Power Point ili DVD prezentacija ili nastavnog filma na kompjuteru, mora se poći od toga za koje učenike pripremamo multimedijalne sadržaje, da li za učenike u osnovnoj školi ili gimnaziji, te ih uskladiti s njihovim mogućnostima i sposobnostima. Preteški zahtjevi, veliki

broj informacija i "linkova" mogu samo zbuniti učenike u nižim razredima osnovne škole. Njima treba ponuditi zanimljive sadržaje i omogućiti im učenje kroz igru.

Korištenjem savremene tehnologije u nastavi muzičke/glazbene kulture i kompletiranjem multimedijalnih sadržaja za pojedine dijelove nastavnih sadržaja koji služe kao dopuna predavanjima, nastavnike oslobađa tzv. "zanatskog" načina izrade nastavne opreme za potrebe nastave.

Nastava muzičke/glazbene kulture postaje zanimljiva, dobiva dinamičan karakter, učenik je aktivniji nego ranije, postiže bolje rezultate, stečeno znanje postaje dublje i trajnije, a nastavnik se više bavi pripremom nastave kako u pogledu poboljšanja organizacije tako i u pogledu obogaćivanja nastave novim metodama i nastavnim sadržajima.

Literatura:

Danilović, M. (1996.), *Savremena obrazovna tehnologija, Uvod u teorijske osnove,* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja,

Danilović, M., Slobodan, P., (2003.), *Tehnologija informatika obrazovanje 2*, Beograd-Novi Sad: Institut za pedagoška istraživanja,

Erceg, V. (1984.), *Nastavnik u savremenoj školi,* Svjetlost, Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Isacsson, E. (2001.), *The Multimedia Music Theory Teaching Project*, Indiana University,

Ferović, S. (2002.), ''*Uticaj medija u formiranju muzičke kulture'', Muzika kao potreba i način života,* Muzika, VI/1(19), str. 75-83.

Ferović, S. (2004.), *Modeli kreativne nastave - primjena u muzičkoj edukaciji, U: Čavlović, I.* IV. Međunarodni simpozij, ''Muzika u društvu'', ZBORNIK RADOVA, Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH, str. 283-286.

Greene, B. (1996.), *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*, Zagreb: Alineja,

Kljakić, D. (2006.), ''Interenet u funkciji učenja'', Naša škola, LII/36, str.3-23.

Kljakić, D. (2007.), ''*E-learning: učenje za Net -generaciju*'', *Naša škola, LIII/39,* str. 3-17.

Korać, N. (1992.), *Vizuelni mediji i saznajni razvoj djeteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Mandić, P. (1986.), ''Pedagoška funkcija savremene obrazovne tehnologije'', Knjiga I nastava, 2, str. 3- 21.

Terhart, E. (2001.), *Metode poučavanja i učenja, Z*agreb: Educa

Tobudić, N. (1998.), ''*Šta je to aktivno učenje*?'', *Naša škola, XLV/*5, str. 59-62.

Subject of musical culture by using modern teaching technology

Summary
It is my intention in this paper is to show the theoretical and practical role, importance and possibilities of modern teaching technology in elementary and secondary schools, with the application of the material that I prepared, edited, processed, developed and applied the lessons of music / musical culture in elementary school, high school and on exercises in the subject Methods of teaching music at the Music Academy.
Method of teaching the subject of music / musical culture with the use of modern teaching technology, the presentation of content to enable students to adopt a shorter time, more new information and knowledge to be more durable. Using modern technology in the music / musical education at all levels, and for students with different needs and teachers, giving a completely new model of learning and study.
We live in a world in which knowledge, learning, continuing education and modern technology driver of the General Development. For these reasons, the requirements for themodernization of educational system are inevitable.
Key words: modern teaching technology, multimedia, Power Point and DVD presentations, teaching film, online learning.

Izlagači
Životopis (abecednim slijedom)

MIRA BRATUŠA

Rođena sam 01. rujna 1959. u Čakovcu. Osnovnu općeobrazovnu i glazbenu školu pohađala sam u Čakovcu, Srednju glazbenu (teorijski odjel) u Varaždinu, a diplomirala sam na Pedagoškoj akademiji u Mariboru – učitelj glazbene kulture. Živjela sam neko vrijeme u Njemačkoj, nakon povratka vodila sam svoj obrt, a od 2003. godine radila sam kao učitelj glazbene kulture u osnovnoj i glazbenoj školi. U Centru za odgoj i obrazovanje Čakovec zaposlena sam od 2006. godine. Voditelj sam vokalne skupine KUD-a *Ivan Mustač Kantor* iz Svete Marije s kojom nastupam na raznim smotrama i susretima.

HARIS BRKOVIĆ

U više od 15 godina djelovanja u glazbenoj struci surađuje sa mnogim poznatim pedagozima i profesorima kao što su profesori Mikhail Saponov, Elena Gordina, Margarita Katunjan, Larisa Loginova, Sanja Drakulić itd. Stječe iskustvo na svim razinama školovanja od glazbenog vrtića, osnovne i srednje škole pa do rada na visokoškolskoj ustanovi. Njegovi učenici su dobitnici međunarodnih nagrada u Italiji iz instrumenta gitara. Već niz godina drži javna edukativna predavanja po osnovnim školama na području Istarske i Primorsko-goranske županije. Redovito se usavršava pohađajući sve važnije seminare o glazbi u

Hrvatskoj i inozemstvu. Aktivno se bavi i jazz glazbom kao voditelj vokalnog jazz kvarteta "Misty".

EDUKACIJA
Osnovna i srednja glazbena škola "Luka Sorkočević", Dubrovnik
Dodiplomski studij: Glazbena akademija u Sarajevu i Visoka škola za glazbenu umjetnost "Ino Mirković" Lovran
Poslijediplomski studij: Visoka škola za glazbenu umjetnost " Ino Mirković" Lovran

RADNO ISKUSTVO
1994.-2006. Glazbena škola "Mirković"
2000.-2005. Visoka škola za glazbenu umjetnost "Ino Mirković"
2006.- Ogš "Slavko Zlatić" pri Pou, Poreč
Od 2007. djeluje kao voditelj stručnog vijeća za solfeggio i teoriju glazbe za Istarsku, Primorsko-goransku i Ličko-senjsku županiju.

SOFIJA CINGULA

Solo pjevanje započela je učiti u Glazbenoj školi u Varaždinu u klasi prof. Darije Hreljanović nakon čega upisuje redovni studij solo pjevanja na Sveučilištu za glazbu i glumu u Beču gdje je i diplomirala 2000. godine. Od 2001. godine nastavlja s magisterijem u pjevačkoj klasi prof. Sebastiana Vittuccia na istom sveučilištu. Magistrirala je na smjeru Opera 2003. godine u opernoj klasi prof. Curta Malma i prof. Uwea Theimera te započela drugi magisterij, Popijevku i oratorij, najprije u klasi primadone prof. Marjane Lipovšek, a kasnije kod proslavljenog pjevača i skladatelja prof. Roberta Holla u čijoj je klasi uspješno završila i svoj drugi magisterij u ožujku 2007. godine.

Od akademske godine 2005/2006. stručno se usavršava u klasi docentice prof. Lidije Horvat-Dunjko na Muzičkoj akademiji u Zagrebu.

U svibnju 2004. godine sudjelovala je na međunarodnom natjecanju Debut in Meran u kojem je, uz 16 najuspješnijih natjecatelja, stigla do završne finalne večeri.

Uz brojne koncertne nastupe u Varaždinu, Beču te po Sloveniji, Njemačkoj, Italiji i Švicarskoj (između ostalog **Pergolesi** *Stabat mater*, **Bach** *Johannespassion*, **Mozart** *Krönungsmesse*, *Spatzenmesse*, *Requiem,* **Britten** *The Ceremony Of Carols, Rejoice In The Lamb*, **Mendelssohn** *Elias,* **Vivaldi** *Gloria in D*, **Igrec** *Slavonska misa, Bečka misa,* **Saint-Saëns** *Oratorio de Noël,* **Dvořak** *Messe in D-dur, Op.86*), na opernoj je sceni, uglavnom u Austriji, Italiji i Njemačkoj, nakon debija s 18 godina, nastupila kao Lieschen (**Paisiello** *La Molinara*), Treći dječak i Treća dama (**Mozart** *Čarobna frula*), Ganymed (**Suppé** *Lijepa*

Galathea), Orfej (**Gluck** *Orfej i Euridika*), Lou (**Schedlberger** *Die Geschichte des Picando*), Maria (**Heinzmann** *Brunello*), Ivica (**Humperdinck** *Ivica i Marica*), Ciesca (**Puccini** *Gianni Schicchi*). U sezoni 2003/2004. bila je alternacija za Treću damu u bečkoj Volksoperi, gdje je od iste sezone tri godine za redom, nastupala u anasmbl ulozi Studenta u opereti *Boccaccio* Franza von Suppéa. U ljeto 2006. nastupila je kao Anina u **Verdijevoj** *Traviati* na Glazbenom festivalu u Steyru uz najveće austrijske i internacionalne operne zvijezde.

Nastupila je na svečanoj misi povodom zatvaranja 35. Varaždinskih baroknih večeri, te kao služavka u produkciji Bachove *Muke po Ivanu* na 36. izdanju istog festivala.

U kolovozu 2007. u finalu međunarodnog natjecanja *Concorso Internationale di Canto Città di Sant'Angelo 2007* u Urbaniji žiri u sastavu eminentnih vokalnih pedagoga iz Austrije, Italije, Kine i Koreje dodijelio joj je posebnu nagradu za najbolju interpretaciju opernih arija Haendela, Glucka, Verdia i Ponchiellia. U siječnju 2008. sudjelovala je u izvedbi Dvořakove *D-dur mise* u švicarskom St. Gallenu. U studenom 2008. Nastupila je u poznatom bečkom Musikvereinu uz ansambl Wiener Concert-Verein i dirigenta Mladena Tarbuka.

Do sada je surađivala s mnogim dirigentima i poznatim umjetnicima, npr. Vladimirom Kranjčevićem, Tomislavom Fačiniem, Anđelkom Igrecom, Marcom Piolletom, Uweom Theimerom, Andresom Orozco-Estradom, Nielsom Muusom, Akiko Nakajima, Sebastianom Hollecekom, Marjanom Lipovšek, Tomislavom Mužekom, Margaretom Klobučar, Lanom Kos, Valentinom Fijačko, Ivanom Kladarin, Lidijom Horvat Dunjko, Darkom Domitrovićem, Mariom Čoporom, Ivanom Godec-Vinceković, Johannesom Wiedeckeom, Karlom-Michaelom Ebnerom, Sandrom Trattnigg, Ferdinandom von Bothmerom, Helmutom Lohnerom, i mnogim drugima.

Veliko joj zadovoljstvo pričinja i vokalna pedagogija kojom se aktivno bavi već nekoliko godina. Radi kao profesorica solo pjevanja na Glazbenoj školi u Varaždinu, a njeni učenici već osvajaju nagrade na državnom natjecanju HDGPP-a i uspješno nastavljaju studij pjevanja na Muzičkoj akademiji u Zgarebu.

MERIMA ČAUŠEVIĆ

Merima Čaušević, rođ. Purić, osnovnu opšteobrazovnu i muzičku školu završila u Cazinu, a Srednju muzičku školu u Bihaću. Diplomirala na Teoretsko-pedagoškom odsjeku Muzičke akademije Univerziteta u Sarajevu 1991. godine iz oblasti Metodike muzičke nastave. Na istoj ustanovi stekla magisterij muzičkih nauka radnjom pod nazivom "Klavirske kompozicije bosanskohercegovačkih kompozitora - pregled, analiza, sistematizacija". U toku je rad na doktorskoj radnji pod nazivom "Perspektive i efekti muzičke edukacije u inkluzivnom odgojno-obrazovnom procesu". Značajno pedagoško iskustvo stekla u radu sa djecom različitog uzrasta, te studentima, kao i aktivnim učešćem na stručnim seminarima i u naučnim projektima. Zaposlena na Pedagoškom fakultetu (ranije Pedagoška akademija) Univerziteta u Sarajevu od 1994. godine. Neki od projekata u okviru kojih su objavljeni i radovi: Teacher

Education and Professional Development (Finska-BiH), Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies (Norverška-BiH), Antologija muzike za klavir i sl. Objavila više stručnih i naučnih radova u relevantnim časopisima, u pripremi je knjiga o muzici za klavir u Bosni i Hercegovini. Interesovanja autorice idu u smjeru istraživanja bosanskohercegovačke muzike, kao i značaja muzičke edukacije i muzike uopšte u razvoju djeteta i ličnosti.

LAURA ČUPERJANI

Laura Mjeda Čuperjani rođena je 15. 10. 1971. u Beogradu. Srednje glazbeno obrazovanje stekla je u školi "Josip Slavenski" u Beogradu. Diplomirala je na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu, na katedri za kompoziciju i orkestraciju, u klasi prof. Srđana Hofmana.

Prezentaciju i obranu diplomskog rada, skladbe *Gromade* za simfonijski orkestar, snimila je glazbena redakcija RTS. Za potrebe iste emisije skladbu je izveo orkestar RTS pod upravom maestra Bojana Sudića. Od ostalih radova izdvajaju se: gudački kvartet *4 epizode*, *Trio* za violinu, violončelo i čembalo, *Tužbalica* za sopran, klavir i udaraljke, *Moja senka* za sopran i klavir, *Paun* za solo obou, *...ili...ili...ili...* za flautu, violinu i gitaru, klavirski duo *Impulsi*, *Preludio... (moving around), Transformation, Toy* za klavir solo, *Simple piano music* za klavir četveroručno, *Becoming* za solo harmoniku, *Concerto* za gitaru i komorni orkestar.

Sudjelovala je na festivalima : Međunarodna tribina kompozitora Novi Sad i Beograd, 1993, 94, 95, 2001; Susreti muzičkih akademija - Podgorica 1996. i Beograd 1998; festival " VIDEO DANCE " u Parizu sa koreo-projektom " *Gromade* " uz video prezentaciju. Skladba *...ili...ili...ili...* je kao jedini studentski uradak uvrštena među deset najboljih na III Međunarodnoj tribini kompozitora u Beogradu. U teatru " Kult ", 1998. godine, izveden je *performance* u suradnji sa teatrom pokreta MIMART. Pisala je glazbu za kazališnu predstavu " Rotkve strugane ".

Tijekom 1994. I 1995. godine surađivala je kao profesor teorijskih predmeta (harmonija, polifonija, poznavanje glazbala) u srednjoj glazbenoj školi " J. Slavenski " u Beogradu. Od 1998. do 2001. radila je na Fakultetu muzičke umjetnosti u Beogradu, kao asistent na katedri za teorijske predmete (harmonija i priređivanje). Dobitnica je nagrade "Vasilije Mokranjac" za skladbu *Concerto*.

Od 2007. godine radi na Odjelu za glazbu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

SNJEŽANA DOBROTA

Rođena sam 25. listopada 1972. godine u Splitu. Osnovnu i srednju školu (Klasična gimnazija *Natko Nodilo* i Srednja glazbena škola *Josip Hatze*) završila sam u Splitu. Godine 1994. diplomirala sam na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja Sveučilišta u Splitu, smjer Glazbena kultura, čime sam stekla stručnu spremu sedmog (VII/1) stupnja i stručni naziv profesor glazbene kulture. Zahvaljujući visokom prosjeku ocjena bila sam stipendistica Sveučilišta u Splitu, te dobitnica Rektorove nagrade.

Magistrirala sam 2000. godine s temom *Utjecaj aktivnog slušanja glazbe na razvoj perceptivnih sposobnosti djece rane školske dobi* (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu - Odsjek za pedagogiju, Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu; mentor prof. dr. sc. Pavel Rojko), te stekla akademski stupanj magistra znanosti iz područja društvenih znanosti, polje odgojne znanosti/opća pedagogija – glazbena pedagogija.

Doktorirala sam 2008. godine s temom *Popularna glazba, glazbena nastava i glazbeni ukus mladih* (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Odsjek za pedagogiju; mentorica prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš), te stekla akademski stupanj doktora znanosti iz područja društvenih znanosti, polje pedagogija, grana opća pedagogija.

Od 1994. do 1997. godine bila sam zaposlena u Glazbenoj školi *Jakova Gotovca* u Sinju, gdje sam obavljala poslove nastavnika solfeggia, a od 1997. godine radim na Visokoj učiteljskoj školi Sveučilišta u Splitu, današnjem Odsjeku za učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, gdje predajem kolegij *Metodika nastave glazbene kulture*.

Kontinuirano objavljujem znanstvene i stručne radove iz područja glazbene pedagogije, te sudjelujem na znanstvenim i stručnim skupovima i seminarima u zemlji i inozemstvu.

KATARINA HABE

Katarina Habe jedna je od vodećih stručnjaka u Sloveniji na području tjeskoba prilikom nastupanja i utjecaja glazbe na kognitivno djelovanje. Doktorirala je psihologiju ali ima također srednje glazbeno obrazovanje. Predstavlja svoj profesionalni rad na mnogim psihološkim i glazbenim kongresima, radionicama i seminarima.

Njeni su članci izdani u sljedećim časopisima: *Horizons of psychology, Music in the school, Brain Topography* i u *International journal of Psychophysiology.*

Dr. Habe spaja teorijsko i praktično znanje i vještinu vodeći predavanja i radionice na Pedagoškom Fakultetu u Mariboru i na Glazbenoj Akademiji u Ljubljani.

Isto tako profesionalno surađuje s Nacionalnim institutom obrazovanja Republike Slovenije kao instruktor upravljanja stresom kod glazbenika i kao predavač glazbeno-psiholoških tema.

Njezino osobno iskustvo kao glazbenica (pjevačica i tekstopisac) daje joj praktični uvid u emocije koji nastaju na pozornici i iza pozornice pa sve to, zajedno s teorijskim znanjem čini jedinstvenu kombinaciju.

SENAD KAZIĆ

Senad Kazić je diplomirao na Muzičkoj akademiji u Sarajevu 1988. godine sa diplomskim radom iz oblasti harmonije. Na istoj akademiji je 2001. godine odbranio magistarsku tezu *Tretman i interpolacija kreativnih oblika u solfeggiu.* U dva navrata, 2002. i 2003. godine bio je u kraćoj studijskoj posjeti na Royal College of Music, Stockholm. Godine 2007. odbranio je u Sarajevu doktorsku disertaciju pod naslovom *Muzička improvizacija u edukativnom procesu* (mentor prof. dr. Vinko Krajtmajer).

Od 2002. godine je u stalnom angažmanu na Muzičkoj akademiji u Sarajevu, trenutno u zvanju docenta za predmete Solfeggio i Metodika solfeggia. Ujedno je i prodekan za nastavu i naučnoistraživački rad.

Prije angažmana na Muzičkoj akademiji u Sarajevu od 1993. - 2000. godine bio je stalni dirigent i umjetnički rukovodilac Simfonijskog orkestra i Mješovitog hora u Zenici sa kojima je održao više od 70 cjelovečernjih koncerata, a od 1994. - 2000. godine Senad Kazić je bio i stalni muzički saradnik Bosanskog narodnog pozorišta u Zenici i autor muzike za više od 30 pozorišnih predstava.

Do sada je izlagao na više međunarodnih simpozija. Objavio je 15 stručnih radova i oni su uglavnom usmjereni u dva pravca:

- Historiografsko-muzikološki radovi se dotiču značajnih ličnosti i događaja u historiji muzike u BiH, koji pokazuju interes i doprinos autora u općim nastojanjima da se istraži muzička prošlost i promišlja sadašnjost kroz prizmu savremene muzikologije u BiH.
- Stručni radovi iz muzičke teorije, pedagogije i solfeggia, gdje autor iz ugla stručnjaka - metodičara istražuje mnogostrukost i kompleksnost ponude koja se zove solfeggio.

Koautor je Monografije - *50 godina Muzičke akademije* (2006), takođe i autor jednog teksta i za Monografiju *1425 dana opsade UNSA*. Autor je Monografije - *30 godina Srednje muzičke škole u Zenici* (2007) koja je njegov kompletan autorski i uređivački rad.

Senad Kazić je aktivni član i jedan od osnivača, a od 2005. godine predsjednik Muzikološkog društva u FBiH koje okuplja skoro cjelokupnu naučnu misao na ovom polju u BiH.

TOMISLAV KOŠTA

Rođen sam u Zadru 1981. godine. Osnovno i srednjoškolsko glazbeno obrazovanje završio Zadru. Diplomirao u veljači 2005. na *Institutu za crkvenu glazbu „Albe Vidaković“,* Sveučilišta u Zagrebu.

Trenutno pohađam poslijediplomski doktorski studij iz glazbene pedagogije, na *Akademiji za glazbu, Sveučilišta u Ljubljani*. Tema rada je *„Razvoj i analiza predmeta glazbeni odgoj u Hrvatskoj, Sloveniji i Mađarskoj*“, kod mentorice *izv. prof. Darje Koter.*

Od studenog 2005. zaposlen na *Sveučilištu u Zadru, Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja,* kao asistent na kolegiju *Metodika glazbene nastave.*

Aktivno sudjelujem u društvenom i kulturnom životu Zadra i to kao dirigent puhačkog orkestra *Gradske glazbe Zadar*, koji postoji od 1871. godine; kao voditelj ženske klape *„Garofuli“,* koja broji mnoštvo uspješnih koncerata i nastupa na smotrama i festivalima (trostruki finalisti *Festivala Dalmatinske pisme u Omišu,* Srebrna plaketa s *Festivala mandolina i gitara u Makarskoj, Međunarodnog natjecanje zborova u Zagrebu*…).

Za potrebe pjevačkih zborova, muških, mješovitih kao i dječjih, te dalmatinskih klapa napravio sam mnogo obrada i autorskih skladbi koje su izvedene na raznim smotrama i festivalima. Član sam *Kulturnog vijeća Zadarske županije*, *Hrvatskog društva crkvenih glazbenika* i *Hrvatskog društva glazbenih teoretičara i Hrvatskog društva skladatelja.*

MAGDALENA MIOČIĆ

Srednje stručno obrazovanje stekla sam u Zadru u Glazbenoj školi „Blagoje Berse“, a visoku stručnu naobrazbu stekla sam 2003. god na Umjetničkoj akademiji Sveučilišta u Splitu na Odsjeku za profesora Glazbene kulture. Rad u struci započinjem 2002. god u Srednjoj školi, Nadbiskupskoj klasičnoj gimnaziji s pravom javnosti u Zadru, u kojoj sam odradila pripravnički staž i uspješno položila stručni ispit u Splitu. U međuvremenu radila sam na zamjenama na mjesto profesora glazbene kulture, u osnovnim, i profesora glazbene umjetnosti u srednjim školama po cijeloj zadarskoj županiji.

Istovremeno radeći u nastavi vodila sam školske zborove u osnovnim i srednjim školama te redovito sam ih vodila na smotre školskih zborova.

Radila sam na Sveučilištu u Zadru kao vanjski suradnik na mjestu asistenta voditelja Pjevačkog zbora Sveučilišta u Zadru (2003. – 2005. godine), a istakla sam se u vođenju muških i ženskih klapa, kao i rad sa dječjom klapom „Kolibrići“ s kojima sam imala nekoliko zapaženih nastupa.

Radim na Sveučilištu u Zadru na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece na mjesto asistenta na području glazbene pedagogije. Drugu godinu doktorskog studija pohađam na Odsjeku za glazbenu pedagogiju na Akademiji za glasbo u Ljubljani.

ALBINCA PESEK

Albinca Pesek je izvanredni profesor glazbene pedagogije na Sveučilištu u Mariboru. Pripremala je magisterij u Njemačkoj (Weimer) , a doktorat u SAD-u (Storrs, Connecticut). Obranila je obje radnje na Glazbenoj Akademiji u Ljubljani.

Inicijator je kurikularnih reformi u svrhu jačanja obrazovnih prilika i mogućnosti različitih kultura te je autorica serija međuetničkih glazbenih (školskih) udžbenika i audiovizualnih materijala za osnovnu školu.

Izdala je prvu monografiju na području glazbenog odgoja i obrazovanja te psihologije u Sloveniji (*Djeca u svijetu glazbe*).

Njeni istraživački interesi su glazbeno obrazovanje, razvoj glazbenih sposobnosti, psihologija glazbe i cjelovito obrazovanje.

U zadnje vrijeme istražuje, povezuje te primjenjuje postignuća zapadnog (europskog) i istočnog, orijentalnog (indijskog) obrazovanja.

PAVEL ROJKO

Rođen 1944. u Petrijancu u Županiji varaždinskoj. Od 1965. godine živi u Zagrebu. Završio je studij glazbe - teoretsko-nastavnički odjel - na Muzičkoj akademiji 1970. g., te, 1977. studije psihologije i pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Doktorat iz društveno-humanističkih znanosti, iz područja pedagogije, s temom iz glazbene pedagogije, stekao na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 1988. g.

Od 1971. radi na Muzičkoj akademiji u Zagrebu gdje vodi predmete *Glazbena pedagogija*, *Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta* i *Solfeggio*. Sada je u zvanju redovitog profesora u trajnom zvanju.

Predaje i *Glazbenu pedagogiju* na poslijediplomskom studiju glazbene pedagogije a tokom proteklih godina povremeno je predavao i *Glazbenu psihologiju, Didaktiku* i *Pedagogiju*.

Kao gost profesor, predaje *Glazbenu pedagogiju* i *Metodiku nastave TGP*-a na Umjetničkoj akademiji u Osijeku, te *Glazbenu psihologiju* i *Glazbenu pedagogiju* na studiju glazbe Sveučilišta u Puli.

Stručnim i znanstvenim radovima, predavanjima, referatima i drugim prilozima sudjeluje na stručnim i znanstvenim skupovima u zemlji i inozemstvu.

Kao nastavnik, u cijelosti je osmislio predmete *Glazbena pedagogija* i *Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta* i napisao i/ili preveo gotovo svu nastavnu literaturu za te predmete. Reformirao je nastavu *Solfeggia* na VIII. odsjeku za glazbenu kulturu pretvorivši ga u moderan predmet utemeljen na glazbenoj literaturi i lišen svakog formalizma.

Idejni je začetnik, osnivač, autor nastavnog plana i voditelj interfakultetskog poslijediplomskog studija glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji i Filozofskom fakultetu, gdje je i mentor svim upisanim kandidatima od kojih je šest kandidatkinja magistriralo. Predavač je na poslijediplomskim studijima Odsjeka za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

Od 1998. godine glavni je i odgovorni urednik glazbenopedagoškog časopisa *Tonovi.*

Aktivno je, s prilozima sudjelovao na većem broju inozemnih stručnih glazbenopedagoških skupova.

Član je *Europske udruge za glazbu u školi (EAS-Europäische Allianz Schulmusik)* i, ujedno, služeni predstavnik Hrvatske u toj organizaciji), te *Međunarodne radne zajednice GLAZBENA PEDAGOGIJA za južnoeuropske zemlje (Ar Ge Süd - Internationale Arbeitsgemeinschaft für die südlichen Länder Europas)*. Član *Hrvatskog psihološkog društva.*

Napisao je pet knjiga, pedesetak znanstvenih i stručnih radova s područja glazbene pedagogije, te šezdesetak prijevoda stručnih i znanstvenih radova s engleskog, njemačkog, francuskog i talijanskog jezika. S njemačkoga je preveo dvije knjige i to: *Mentalni trening u glazbenom obrazovanju* te *Psihologija glazbe*. Stručne i znanstvene radove s područja glazbene pedagogije i psihologije glazbe objavljuje u *Tonovima, Pedagoškom radu, Metodičkim ogledima, Zvuku, Glasbenom forumu* (Slovenija), *Musikerziehungu* (Austrija) i *Diskussion Musikpädagogik* (Njemačka). Radovi su mu objavljeni i u nekoliko domaćih i stranih zbornika. Svojim znanstvenim i stručnim angažmanom kao i vođenjem poslijediplomskog studija iz glazbene pedagogije učinio je glazbenu pedagogiju relevantnom znanstvenom disciplinom u Hrvatskoj. U glazbenopedagoškim radovima obuhvatio je gotovo svu problematiku nastave glazbe u općeobrazovnoj školi (osnovnoj školi i gimnaziji), počevši od ciljeva i zadataka te nastave, njezine koncepcije i mogućih modela, do mjesta i uloge pojedinih nastavnih područja unutar predmeta. U tretiranju tzv. teorijskih glazbenih predmeta – *solfeggia, harmonije* i *kontrapunkta* – također pokazuje originalnost, tretirajući ih na nov, suvremen način, što u prvom redu znači oslobađanje ovih predmeta od formalizma kojim su bili opterećeni desetljećima.

Autor je mnogih recenzija, prikaza, stručnih i popularnih članaka u *Školskim novinama* i *Tonovima.*

Vodio je povjerenstvo za izradu HNOS-a za glazbenu nastavu i izradio nastavni program predmeta *glazbena kultura.*

Vrlo je angažiran na poslovima uvođenja Bolonjskoga procesa na Muzičkoj akademiji a posebno na VIII. Odsjeku za glazbenu pedagogiju.

Bio je prodekan Muzičke akademije. Sada je pročelnik VIII. Odsjeka za glazbenu pedagogiju, voditelj poslijediplomskoga studija glazbene pedagogije, ECTS-koordinator za Muzičku akademiju u Zagrebu.

VESNA SVALINA

Vesna Svalina rođena je u Požegi 11. rujna 1968. Srednju glazbenu školu završila je u Osijeku (klavirski i teoretski odjel), a Studij glazbene kulture upisala je na Pedagoškom fakultetu, također u Osijeku, gdje je i diplomirala 1991. godine. Na Muzičkoj akademiji u Zagrebu trenutno polazi poslijediplomski studij iz glazbene pedagogije. Od 1992.– 2008. godine radi u Glazbenoj školi Franje Kuhača Osijek kao nastavnik glazbeno-teorijskih predmeta. Na Učiteljskom fakultetu u Osijeku uposlena je od travnja 2008. godine kad je izabrana u zvanje asistenta na Katedri za umjetnička područja. Od 1989.- 1994. godine vodi mješoviti zbor Hrvatskog pjevačkog društva "Lipa" iz Osijeka s kojim ostvaruje velik broj nastupa i cjelovečernjih koncerata u Hrvatskoj i u inozemstvu, a sudjeluje i na dva državna te na jednom međunarodnom natjecanju. Od 1997. godine sve do danas vodi Mješoviti pjevački zbor Glazbene škole Franje Kuhača Osijek s kojim je dosad osvojila niz visokih nagrada na državnim natjecanjima zborova (3 prve, 3 druge nagrade, 5 zlatnih i jednu brončanu plaketu).

TIHANA ŠKOJO

Tihana Škojo rođena je u Osijeku, 18. ožujka 1975. Završila je nižu glazbenu školu odjela ritmike i plesa i harmonike, te nastavila sa srednjom glazbenom školom teoretskog odjela. Studij glazbene kulture upisala je na Pedagoškom fakultetu u Osijeku, gdje je diplomirala 1997. godine. Tijekom studija dobitnica je dvije Rektorove stipendije za nadarene studente i stipendije Ministarstva znanosti i tehnologije.
Na Muzičkoj akademiji trenutno pohađa poslijediplomski studij iz glazbene pedagogije. Nakon diplomiranja radi u III. gimnaziji i Glazbenoj školi Franje Kuhača Osijek. Od 2007. godine uposlena je u I. gimnaziji u Osijeku kao profesor glazbene umjetnosti.

JASNA ŠULENTIĆ BEGIĆ

Rođena sam 9. listopada 1967. godine u Osijeku. Studij Glazbene kulture upisala sam 1987. godine na Pedagoškom fakultetu u Osijeku. Diplomirala sam u srpnju 1991. godine. U lipnju 2009. godine magistrirala sam na poslijediplomskom znanstvenom studiju - magisteriju glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Zagrebu.

Od 1992. do 2008. godine bila sam uposlena u OŠ Franje Krežme u Osijeku gdje sam radila kao učiteljica glazbene kulture, a od 1997. do 2008. godine i u I. Gimnaziji u Osijeku kao nastavnica glazbene umjetnosti, gdje sam nadopunjavala normu do pune satnice. Od 1. travnja 2008. zaposlena sam na mjestu asistentice za metodiku glazbene kulture na Učiteljskom fakultetu u Osijeku.

Od 1995. do 2008. godine radila sam kao vanjski suradnik Pedagoškog fakulteta u Osijeku, a potom i Visoke učiteljske škole, odnosno Učiteljskog fakulteta za kolegije Sviranje, Glazbena kultura s metodikom, Metodika glazbene kulture, Teorija glazbe i Glazbena kultura. U srpnju 2006. godine izabrana sam u naslovno zvanje predavača iz umjetničkog područja za kolegij Sviranje i kolegij Glazbena kultura s metodikom.

U veljači 2004. godine napredovala sam u zvanje učitelja mentora, a također postala sam voditeljica Stučnoga vijeća učitelja glazbene kulture Osječko - baranjske županije. Od 2004. do 2008. godine organizirala sam Stručne skupove kao voditeljica županijskog vijeća učitelja glazbene kulture Osječko - baranjske županije i imala javna predavanja i radionice, na županijskoj i državnoj razini, koji su imali svrhu stručnog usavršavanja učitelja glazbene kulture. Sudjelovala sam u stručnom usavršavanju kojeg provode stručne ustanove i udruge.

U školskoj godini 2005./2006. u OŠ Franje Krežme kroz nastavu glazbene kulture provodila sam pokusnu primjenu Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS-a).

2006. godine sudjelovala sam u radu Povjerenstva za izradu nastavnog plana i programa glazbene kulture za osnovnu školu.

Od akademske godine 2008./09. sudjelujem u projektu Razvoj stvaralaštva u cjeloživotnoj edukaciji učitelja.

VALIDA TVRTKOVIĆ-AKŠAMIJA

Valida Tvrtković-Akšamija rođena je u Višegradu gdje je završila osnovnu školu. Srednjoškolsko obrazovanje nastavila je u Srednjoj muzičkoj školi u Sarajevu na Odsjeku za solo pjevanje, a vanredno je završila i njen opći smjer. Diplomirala je na Teoretsko-pedagoškom odsjeku iz oblasti Metodike muzičke nastave na Muzičkoj akademiji u Sarajevu 2002. godine. Magistarski rad na temu "Nastavna tehnologija u muzičkoj edukaciji – uloga, iskustva, primjena" uspješno je odbranila na Muzičkoj akademiji u Sarajevu 2008. godine i ispunila uslove za stjecanje naučnog stepena magistar muzike u oblasti Metodika muzičke nastave. Trenutno radi na izradi doktorske disertacije pod nazivom "Inovacije u muzičkom odgoju i obrazovanju – priprema za cjeloživotno učenje".

Značajno i bogato pedagoško iskustvo stekla je u radu s djecom različitog uzrasta od 1988. godine kada je zasnovala prvi radni odnos. O tome svjedoče i rezultati postignuti na Revijama kulturno-umjetničkog stvaralaštva djece predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola Kantona Sarajevo te Općinskim i Kantonalnim takmičenjima za osnovne i srednje škole gdje je, u intervalu od školske 1999./2000. do 2007./2008. godine, ostvarila: osam puta prvo mjesto, četiri puta drugo mjesto i četiri puta treće mjesto u vokalnoj, instrumentalnoj i vokalno-instrumentalnoj muzici. Realizirala je brojne koncerte u gradu i na festivalima te bila dugogodišnja članica akademskog hora "Preporod" i "Gaudeamus". Od 2002. godine članica je Muzikološkog društva FBiH u Sarajevu. Održala je nekoliko ugledno-oglednih satova u osnovnoj školi i gimnaziji za stručne aktive nastavnika muzičke kulture, a koji su se odnosili na uvođenje raznih oblika osavremenjivanja nastavnog procesa.

Zaposlena je na Muzičkoj akademiji u Sarajevu od 2004. godine kada je izabrana u saradničko zvanje asistenta za teoretski predmet Metodika muzičke nastave. Nakon isteka saradničkog zvanja *asistenta* od tri godine, 2008. godine izabrana je u saradničko zvanje *višeg asistenta* na istom predmetu.

Učestvovala je kao predavač na seminarima i naučnim skupovima i objavila više stručnih i naučnih radova u relevantnim časopisima.

Interesovanja autorice idu u smjeru istraživanja mogućnosti inovacija u muzičkom odgoju i obrazovanju, istraživanja načina i značaja njihove primjene te pripreme mladih za primjenu inovacija za samostalno i cjeloživotno učenje.

SABINA VIDULIN-ORBANIĆ

Mr. sc. Sabina Vidulin-Orbanić rođena je u Puli, 1971. godine. U rodnome gradu završila je osnovno i srednje obrazovanje, smjerove nastavnik razredne nastave i suradnik u nastavi glazbe. Diplomirala je 1994. godine na Pedagoškom fakultetu u Puli, Odsjek glazbene kulture, a magistrirala 2000. godine u Zagrebu na interdisciplinarnom studiju Glazbene pedagogije (Muzička akademija i Filozofski fakultet, Odsjek pedagogije). Završava sveučilišni doktorski studij pedagogije, smjer *Kurikulum suvremenog odgoja i škole* na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

Od 1995. do 2008. zaposlena je kao profesorica glazbene kulture na osnovnoj općeobrazovnoj školi, gdje je, uz glazbenu nastavu vodila pjevački zbor, skladateljsku skupinu, glazbeno-scensku skupinu, podučavala sviranje sintesajzera te utemeljila dječji školski festival *Nazorov mikrofon*. Paralelno s time, od 1997. godine predaje Metodiku nastave glazbene kulture na studiju Glazbene kulture kao vanjski suradnik, a od 2006. biva stalno zaposlena na Odjelu za glazbu Sveučilišta Jurja Dobrile. Nositeljica je kolegija Metodika nastave glazbe i Metodička praksa.

Deset godina održavala je stručno-pedagošku praksu i ogledna predavanja studentima glazbene kulture, bila je mentorica profesorima pripravnicima u okviru stručnog ispita, voditeljica stručnog vijeća glazbene kulture Županije istarske i voditeljica glazbene nastave za hrvatske škole u inozemstvu. Za potrebe Agencije za odgoj i obrazovanje od 2002. godine održava predavanja i radionice voditeljima županijskih vijeća glazbene kulture te profesorima glazbene kulture. Aktivno je sudjelovala na implementaciji i uvođenju Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda u osnovne škole. Održava glazbene seminare i za odgojitelje te za učitelje razredne nastave.

Održala je pedesetak predavanja, prezentacija i radionica na stručnim i znanstvenim skupovima (među)županijske, državne i međunarodne razine, izlagala na konferencijama i kongresima. Objavila je pjesmaricu, monografiju o izvannastavnim aktivnostima, devet znanstvenih članaka, devet stručnih članaka, nekoliko priloga u dnevnom tisku i Školskim novinama te tri nosača zvuka. Recenzirala je udžbenike i priručnike za glazbenu kulturu, *Poticajni program glazbene kulture za predškolski uzrast* i priručnik *Glazba na računalu*.

Promovirana je u učiteljicu mentoricu i učiteljicu savjetnicu. Član je stručnog povjerenstva za održavanje stručnih ispita za područje glazbene kulture, izvršna producentica

Malog Histria festivala u kojemu se promovira glazbeno stvaralaštvo djece i mladih, predsjednica organizacijskog odbora za planiranje i realizaciju *Prvog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga* i urednica zbornika *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena.*