

Pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta

Barić, Zrinka

Doctoral thesis / Disertacija

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:186792>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-20**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)





FILOZOFSKI FAKULTET

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Zrinka Barić

**PEDAGOŠKE I STRUČNE
KOMPETENCIJE NASTAVNIKA
TEORIJSKIH GLAZBENIH PREDMETA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Osijek, 2021.



FILOZOFSKI FAKULTET

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Zrinka Barić

**PEDAGOŠKE I STRUČNE
KOMPETENCIJE NASTAVNIKA
TEORIJSKIH GLAZBENIH PREDMETA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Jasna Šulentić Begić

Osijek, 2021.



JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY OF OSIJEK

**FACULTY OF HUMANITIES
AND SOCIAL SCIENCES**

Zrinka Barić

**PEDAGOGICAL AND PROFESSIONAL
COMPETENCIES OF TEACHERS OF
THEORETICAL MUSIC SUBJECTS**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

Jasna Šulentić Begić, PhD, Associate Professor

Osijek, 2021.

Podaci o mentoru

Prof. dr. sc. Jasna Šulentić Begić (1967) izvanredna je profesorica na Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku. Trenutno predaje nastavu iz kolegija Glazbene pedagogije, Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta i Pedagoške prakse nastave teorijskih glazbenih predmeta. Diplomirala je Glazbenu kulturu na Pedagoškom fakultetu u Osijeku 1991. godine, a 2009. magistrirala je na poslijediplomskom znanstvenom studiju – magisteriju Glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Zagrebu. Godine 2013. doktorirala je na poslijediplomskom znanstvenom studiju Rani odgoj i obvezno obrazovanje na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu disertacijom „Razvoj kompetencija studenata za poučavanje glazbe na Učiteljskom studiju“.

Od 1992. do 2008. godine bila je zaposlena u Osnovnoj školi Franje Krežme u Osijeku, a od 1997. do 2008. i u I. gimnaziji u Osijeku. Na Učiteljskom fakultetu / Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku bila je zaposlena od 2008. do 2016., te od 2016. na Umjetničkoj akademiji / Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku. Godine 2006. sudjelovala je u radu Povjerenstva za izradu Nastavnoga plana i programa Glazbene kulture za osnovnu školu, a od 2015. do 2018. bila je članicom Stručne radne skupine za izradu kurikulumu predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost te je imenovana od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja i članicom Radne skupine za izradu Prijedloga kurikulumu nastavnoga predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost. Također, od 2015. godine ispitivačica je metodike Glazbene kulture na stručnim ispitima za učitelje razredne nastave i od 2017. za učitelje / nastavnike Glazbene kulture / Glazbene umjetnosti.

Objavila je dvije autorske knjige, jednu koautorsku knjigu i više od 60 znanstvenih i stručnih radova. Sudjelovala je kao izlagačica na više od 30 znanstvenih skupova i održala je preko 50 stručnih radionica i predavanja. Od 1999. do 2019. godine primila je 10 nagrada i priznanja u struci te je sudjelovala u projektima: provođenju pokusne primjene Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) u OŠ Franje Krežme u Osijeku (2005 – 2006), znanstveno-istraživačkom projektu (IZIP – 2014) Razvoj kompetencija studenata za poučavanje glazbe na učiteljskom studiju, kao voditeljica (2015 – 2016) i projektu Akademije Cjeloživotno učenje učitelja i nastavnika glazbe (2019 – 2023). Recenzentica je knjiga i radova iz područja glazbene pedagogije za časopise i zbornike konferencija te je mentorica preko 50 studenata u izradi završnih, diplomskih i doktorskih radova. Od 1993. godine do danas redovito se usavršava sudjelovanjem u radu stručnih i znanstvenih skupova koje provode stručne i znanstvene ustanove i udruge. Članica je Hrvatskoga društva glazbenih i plesnih pedagoga,

European Association for Music in Schools i Hrvatskoga pedagogijskog društva.

U nastavku teksta navodi se popis radova objavljenih u posljednjih 5 godina.

- Šulentić Begić, J., Begić, A., Bilić, M. (2021). Povezanost sociodemografskih varijabla i glazbenih preferencija učenika osnovne glazbene škole. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(2), 437–448
- Šulentić Begić, J., Novaković, J. (2021). Utjecaj tonaliteta, tempa i vrste pjesme na učeničku preferenciju pjesama namijenjenih pjevanju. *Odgojno-obrazovne teme*, 4(1), 65–89.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2021). Društveni mediji u kontekstu nastave glazbe i cjeloživotnog učenja nastavnika. U: M. Đukić (Ur.), *Kretanja - Europski realiteti - Teorijska razmatranja* (str. 64–82). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.
- Šulentić Begić, J., Pušić, J., Pušić, J. (2020). Primjena glazbenih igara u nastavi solfeggia. *Suvremena pitanja*, 30(15), 54–64.
- Begić, A., Šulentić Begić, J. (2020). Didactic aspects of an intercultural approach to teaching music. U: A. Bosnić, N. Hukić, N. Hodžić Mulabegović (Ur.), *Music in Society The Collection of Papers* (str. 849–887). Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH; Muzička akademija Univerziteta u Sarajevu.
- Sabljar, M., Opić, S., Šulentić Begić, J. (2020). Piano teachers' job satisfaction in music schools in the Republic of Croatia. *Revija za elementarno izobraževanje = Journal of elementary education*, 13(4), 497–518.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2020). Učenici s odgojno-obrazovnim teškoćama i glazba. U: S. Nuhanović, G. Blekić (Ur.), *Zbornik radova s Umjetničko-znanstvenog skupa 8. međunarodnoga festivala harmonike Bela pl. Panthy – Glazba kao poticaj* (str. 111–124). Slavonski Brod: Brodski harmonikaški orkestar Bela pl. Panthy.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2020). Zašto volim svirati? Individualni tečaj sviranja kao izvanškolska aktivnost. U: A. Peko, M. Ivanuš Grmek, J. Delcheva Dizdarević (Ur.), *Didaktički izazovi III: Didaktička retrospektiva i perspektiva kamo i kako dalje. Didactic challenges III: Didactic retrospective and perspective where/how do we go from here?* (str. 350–365). Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, HAZU, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima.
- Šulentić Begić, J., Begić, A., Pušić, I. (2020). Preferencije učenika prema aktivnostima i sadržajima u nastavi Glazbene kulture. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 18(1), 185–203.
- Begić, A., Šulentić Begić, J. (2019). Glazbe svijeta u sadržajima cd-a za nastavu glazbe i interkulturalni odgoj učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 68(1), 141–167.
- Begić, A., Šulentić Begić, J., Šmitpeter, V. (2019). Stavovi učenika i učitelja o vrednovanju i ocjenjivanju u nastavi Glazbene kulture. *Metodički ogledi*, 26(2), 77–101.
- Begić, A., Šulentić Begić, J. (2018). Bogatstvo različitosti: glazba svijeta i interkulturalni odgoj. *Revija za sociologiju*, 48(2), 149–175.
- Begić, A., Šulentić Begić, J. (2018). Društvena stvarnost i/ili potreba: interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe. *Sociologija i prostor*, 56(2), 161–178.
- Begić, A., Šulentić Begić, J. (2018). Interkulturalizam u sadržajima kolegija na studijima Glazbene pedagogije. U: A. Radočaj-Jerković (Ur.), *2. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti – Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije* (str. 28–43). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.

- Begić, A., Šulentić Begić, J. (2018). Povezanost sociodemografskih varijabla sa stavovima nastavnika glazbe prema interkulturalnom odgoju. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 16(2), 247–260.
- Šulentić Begić, J. (Ur.) (2018). *Suvremeni pristupi nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima u općeobrazovnoj školi*. Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu, 108. str.
- Šulentić Begić, J. (2018). Integrirana nastava Glazbene kulture/umjetnosti i Geografije: Tradicijskom glazbom putujemo Hrvatskom. U: J. Šulentić Begić (Ur.), *Suvremeni pristupi nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima u općeobrazovnoj školi* (str. 77–92). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.
- Šulentić Begić, J. (2018). Utjecaj naslijeđa, okoline i pravodobnog otkrivanja na razvoj glazbenih sposobnosti djece. U: J. Šulentić Begić (Ur.), *Suvremeni pristupi nastavi glazbe i izvannastavnim glazbenim aktivnostima u općeobrazovnoj školi* (str. 33–47). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2018). Self-evaluation of competence for teaching Music by the students of Class Teacher Studies. U: M. Sablić, A. Škugor, I. Đurđević Babić (Ur.), *ATEE 42nd Annual Conference 2017 – Changing perspectives and approaches in contemporary teaching* (str. 318–336). Brussels, Belgium: Association for Teacher Education in Europe (ATEE).
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2018). Stjecanje metodičke kompetencije studenata Glazbene pedagogije. U: A. Radočaj-Jerković (Ur.), *2. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti – Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije* (str. 483–502). Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.
- Begić, A., Šulentić Begić, J. (2017). Interkulturalni sadržaji kao polazište nastave glazbe u europskim općeobrazovnim školama. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24(2), 57–84.
- Begić, A., Šulentić Begić, J., Pušić, I. (2017). Interculturalism and Teaching Music in Grammar Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 123–129.
- Šulentić Begić, J., Begić, A. (2017). Tradicijska glazba srednjoeuropskih država i interkulturalni odgoj u osnovnoškolskoj nastavi glazbe. *Školski vjesnik*, 66(1), 123–134.
- Šulentić Begić, J., Begić, A., Škojo, T. (2017). Attitudes of Students of Croatian Teacher Training Studies towards Music Courses and Selfevaluation of their Playing Skills. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 171–178.
- Šulentić Begić, J., Begić, A., Škojo, T. (2017). Opinions of University Music Teachers on the Musical Competencies Necessary for Primary Education Teachers. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 197–218.
- Šulentić Begić, J., Kujek, T. (2017). Slušanje glazbe u nastavi i udžbenicima glazbene kulture u prvim trima razredima osnovne škole. *Tonovi*, 69, 37–47.
- Šulentić Begić, J. (2016). Glazbene igre u primarnom obrazovanju. U: B. Jerković, T. Škojo (Ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja* (str. 685–701). Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku; Umjetnička akademija u Osijeku.
- Šulentić Begić, J. (2016). Glazbene kompetencije studenata učiteljskog studija. *Napredak*, 157(1–2), 55–69.
- Šulentić Begić, J. (2016). *Primjena otvorenog modela nastave glazbe u prva četiri razreda osnovne škole. Metodički priručnik za učitelje i studente primarnog obrazovanja, glazbene kulture i glazbene pedagogije*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 142 str.
- Šulentić Begić, J. (2016). Slušanje glazbe kao područje otvorenoga modela / kurikuluma nastave glazbe u prvim trima razredima osnovne škole. U: R. Jukić, K. Bogatić, S. Gazibara,

- S. Pejaković, S. Simel, A. Nagy Varga, V. Campbell-Barr (Ur.), *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije* (str. 268–279). Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
- Šulentić Begić, J., Begić, A., Grundler, E. (2016) Glazbene aktivnosti učenika kao protuteža negativnim utjecajima današnjice. *Artos*, 5, 1–x.
 - Šulentić Begić, J. (2015). Dječji folklorni ples kao čuvatelj tradicije. *Suvremena pitanja*, 19, 136–147.
 - Šulentić Begić, J. (2015). Interkulturalni odgoj i nastava glazbe u prva četiri razreda osnovne škole. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet, J. Bushati (Ur.), *Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (str. 455–484). Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
 - Šulentić Begić, J., Begić, A. (2015). Otvoreni model nastave glazbe u razrednoj nastavi. *Školski vjesnik*, 64(1), 112–130.
 - Šulentić Begić, J., Begić, A. (2015). Razvoj kompetencija studenata učiteljskog studija na kolegiju Metodika glazbene kulture. U: J. Lepeš (Ur.), *Collection of proceedings [of the] 4th International Methodological Conference. The influence of teaching methodology on the quality of teacher and pre-school teacher training* (str. 439–447). Subotica: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
 - Šulentić Begić, J., Dudjak, M. (2015). Pjevanje i slušanje pjesama u ranom učenju engleskoga jezika, *Didaktički putokazi*, 71, 42–47.
 - Šulentić Begić, J., Papa, D. (2015). Music Teaching in the First Three Grades of Primary School in the Republic of Croatia. U: A. Tóth, Sándor (Ur.), *Magyar Tudomány Napján elhangzott horvat (és angol) nyelvi előadások gyűjteménye 2013-ig* (str. 205–219). Baja: Eötvös József Főiskolán.
 - Šulentić Begić, J., Papa, D. (2015). Rano učenje njemačkoga jezika pjevanjem i slušanjem pjesama. U: D. Smajić, V. Majdanić (Ur.), *VII. znanstveni skup: Dijete i jezik danas – Dijete i mediji* (str. 229–249). Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Sažetak

Teorijski glazbeni predmeti prisutni su na svim razinama glazbenoga školskog sustava, a svrha im je učenje i svladavanje glazbenoga jezika te unaprjeđivanje razumijevanja glazbe. Prema tome, cilj ovih pomoćnih disciplina je, za razliku od nastave instrumenta i pjevanja, izvan njih samih. Odabir odgovarajućih nastavnih metoda, postupaka i strategija sukladnih funkciji i prirodi teorijskih glazbenih predmeta prvenstveno ovisi o kompetencijama nastavnika i spremnosti za usavršavanje u odgojno-obrazovnom procesu. Upravo su kompetencije nastavnika teorijskih disciplina izrazito specifične s obzirom na to da su za ovladavanje glazbenim fenomenima i pojmovima potrebne godine vježbanja, odnosno, sustavnoga rada na stjecanju vještina. Promatranjem tih aspekata, u radu su se istražile metode učenja i načini organiziranja i izvođenja nastave teorijskih glazbenih predmeta te pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta u osnovnim i srednjim glazbenim školama u Republici Hrvatskoj. Istraživanje se odvijalo tijekom 2016./2017., 2017./2018. i drugoga polugodišta 2018./2019. školske godine, te je obuhvatilo 143 nastavnika teorijskih glazbenih predmeta iz 24 osnovne i srednje glazbene škole iz sveukupno 17 županija Republike Hrvatske. Uzorak od 143 nastavnika teorijskih glazbenih predmeta čini oko 40 % ukupne populacije nastavnika koji podučavaju teorijske glazbene predmete. Istraživanje je provedeno u dva dijela, odnosno, provedeno je kvantitativno i kvalitativno istraživanje. U prvome dijelu istraživanja korišten je postupak anonimnoga anketiranja, a od instrumenata anketni upitnici. Konstruiranim upitnicima ispitani su nastavnici, odnosno, njihova samoprocjena pedagoških i stručnih kompetencija te vlastitih profesionalnih vještina. U drugome dijelu istraživanja kao postupak za prikupljanje podataka korišteno je intervjuiranje te kao instrument, protokol intervjua. Nastavnici su pobliže ispitivani o stručnim kompetencijama, to jest zamoljeni su za procjenu vlastitih kompetencija vezanih uz nastavu Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta. Proveden je strukturirani individualni intervju koji je sadržavao pripremljena pitanja zatvorenoga i otvorenog tipa. Provođenjem kvantitativnoga i kvalitativnog istraživanja dobiveni su rezultati koji ukazuju na to da nastavnici vlastite pedagoške kompetencije ocjenjuju vrlo visoko, kao i to da procjenjuju kako posjeduju dovoljno stručnih kompetencija. Nastavnici, unatoč tome, ipak osjećaju potrebu za osobnim i profesionalnim razvojem, odnosno napredovanjem u nastavi. Vidljivo je također da važnost održavanja kvalitetnoga odnosa i pružanja potpore učenicima s godinama radnoga iskustva raste, a to je izraz jasno razvijenih osobnih kompetencija. Uvidom u stavove o nastavnom planu i programu propisanim uredbama Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa i metodama rada u nastavi uočeno je da su

nastavnici poprilično nezadovoljni propisanim sadržajem, osobito vezanim uz Harmoniju i Kontrapunkt (Polifoniju). Zastarjeli koncepti učenja navedenih predmeta zahtijevaju osuvremenjivanje putem sadržaja koji će se logično nadovezivati i transferirati na glazbene aktivnosti te omogućiti stjecanje vještina potrebnih za učenje, zapamćivanje i interpretaciju glazbe. Izmjene su ostvarive, no trebaju se ticati kako srednjoškolskoga stupnja, tako i ustanova visokoga obrazovanja. Prilagodba nastavnoga plana i programa današnjem kontekstu i revizija kolegija Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta i Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta prvi je korak prema promjenama temeljenih na znanstvenim promišljanjima.

Spoznaje proizašle istraživanjem pedagoških i stručnih kompetencija nastavnika teorijskih glazbenih predmeta doprinose su osuvremenjivanju nastavnih postupaka ključnih teorijskih glazbenih predmeta poput Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta zasnovanih (postupaka) na znanstveno utemeljenim funkcijama teorijskih glazbenih predmeta. Dobiveni rezultati mogu biti poticaj užoj povezanosti nastave teorijskih glazbenih predmeta s nastavom instrumenta i pjevanja ali i snažnijoj međusobnoj korelaciji teorijskih glazbenih predmeta. Uvid u izvođenje nastave i procjenu vlastitih kompetencija nastavnika stečenih tijekom i nakon studija pridonosi široj perspektivi organizacije svih razina glazbenoga obrazovanja, te mogućih poboljšanja koja mogu znatno utjecati na razvoj kvalitete školskoga sustava. Ono se može očitovati prvenstveno na preinaku Nastavnih planova i programa u osnovnim i srednjim glazbenim školama te na oblikovanje studijskih programa na visokom stupnju glazbenoga obrazovanja. S obzirom da se kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta dosad nisu proučavale s teorijskoga i empirijskoga stanovišta, spoznaje nastale ovim istraživanjem pridonijet će daljnjem razvitku glazbene pedagogije usmjerene učenju teorijskih glazbenih predmeta u skladu sa znanstvenim spoznajama.

Ključne riječi: nastavnici teorijskih glazbenih predmeta, nastavne metode, nastavni plan i program, pedagoške i stručne kompetencije, teorijski glazbeni predmeti, stjecanje vještina

Summary

Theoretical music subjects are present at all levels of the music school system. Their purpose is to teach and to master the language of music and to improve the understanding of music. Unlike instrumental and singing lessons, the goal of these auxiliary disciplines is beyond themselves. The selection of appropriate teaching methods, procedures and strategies following the functions and nature of theoretical music subjects primarily depends on the competencies of teachers and their willingness to improve in the educational process. The competencies of teachers of theoretical disciplines are specific, given that the authorization of musical phenomena and concepts require years of practice, i.e. systematic work on the acquisition of skills. This paper deals with methods of learning and ways of organizing and conducting teaching of theoretical music subjects, and also gives an insight into pedagogical and professional competencies of teachers of theoretical music subjects in primary and secondary music schools in Croatia.

The research took place during school year of 2016/17, 2017/18 and the second half of school year of 2018/19. In the first part of the research, anonymous survey questionnaires were used as instruments. Teachers were examined with the constructed questionnaires, i.e. their self-assessment of pedagogical and professional competencies and their own professional skills. In the second part of the research, interviewing was used as a data collection procedure, and the interview protocol as an instrument. Teachers were questioned about professional competencies, that is, they were asked to assess their own competencies related to the teaching of Ear training (Solfeggio), Harmony and Counterpoint. A structured individual interviews contained prepared closed-ended and open-ended questions.

143 teachers of theoretical music subjects from 24 primary and secondary music schools from a total of 17 counties in Croatia participated in the research. According to information from the Croatian Society of Music and Dance Educators (HDGPP), about 350 teachers of theoretical music subjects are employed in primary and secondary music schools in Croatia. There are 93 primary and 28 secondary schools in Croatia. When it is taken into account that Ear training is the only theoretical music subject taught in primary schools, and that Ear training, Harmony, Counterpoint and other theoretical music subjects are taught in secondary schools, it is noticeable that there is a relatively small total population of teachers of theoretical music subjects. The sample of 143 teachers of theoretical music subjects (N=143) as many as participated in the research, makes up about 40% of the total population of teachers who teach

theoretical music subjects in music schools in Croatia. For this reason, it can be determined that the sample of respondents is representative.

The research problem concerns study programs and output competencies, as well as outdated concepts of learning theoretical music subjects. Theorists and music pedagogues study almost the same subjects and pedagogical-psychological subjects. The problem is that theorists have the right to teach all theoretical music subjects in primary and secondary music school, and music pedagogues are limited to teaching only Ear training and Music Theory in primary music school. Both, as students, share a small schedule of pedagogical subjects and practice, which is undoubtedly modest compared to the schedule of professional subjects. For these reasons, it is justified to ask the following questions: *Do teachers of theoretical music subjects have sufficient pedagogical competencies? How is the teaching of Ear training, Harmony and Counterpoint organized? Are there significant differences in competencies among teachers concerning completed education and studies?*

Following the research problem, the paper sets the following goal: *to determine the pedagogical and professional competencies of teachers of theoretical music subjects in primary and secondary music school and to examine how the theoretical music subjects: Ear training, Harmony and Counterpoint are organized and conducted.*

The starting hypothesis is: *teachers of theoretical music subjects believe that they have enough professional but insufficient pedagogical competencies to teach theoretical music subjects.* Further hypotheses emerged from the initial hypothesis: *there is no statistically significant difference between teachers in the assessment of their own pedagogical competencies regarding education and studies (H1); there is no statistically significant difference between teachers in the assessment of the student-teacher relationship regarding education and studies (H2); there is a significant statistical difference in the assessment of the lack of skills in work between teachers with a degree in Music Pedagogy and Music Culture compared to teachers with a degree in Music Theory (H3); there is a significant statistical difference in the expression of positive attitudes towards the completed study between teachers with a degree in Music Pedagogy and Music Culture compared to teachers with a degree in Music Theory (H4); there are significant statistical differences in the application of musical dictation and singing in teaching of Ear training (H5/1); there are significant statistical differences in the use of thoroughbass and the analysis of examples from music literature in the teaching of Harmony (H5/2); there are significant statistical differences in use of species*

counterpoint and the analysis of examples from music literature in the teaching of Counterpoint (H5/3).

In the first sequence, i.e. the quantitative phase of the research, data were collected through survey questionnaires. In the process of interviewing 101 teachers of theoretical music subjects (N=101), four survey questionnaires designed to test the set research hypotheses were used. The following questionnaires were used: *Questionnaire 1* – for teachers of all theoretical music subjects; *Questionnaire 2* – for Ear training teachers; *Questionnaire 3* – for Harmony teachers and *Questionnaire 4* – for Counterpoint teachers. In the second sequence, i.e. the qualitative phase of the research, data were collected through individual interviews. In interviewing 42 teachers of Ear training, Harmony and Counterpoint (N=42), three interviews designed to test the set research hypotheses were used. The following interviews were used: *Interview 1* – for Ear training teachers; *Interview 2* – for Harmony teachers and *Interview 3* – for Counterpoint teachers.

Quantitative research examined pedagogical competencies for teaching theoretical music subjects. Teachers rated their own competencies very highly and expressed a desire for further professional and personal development. Also, it was noticed that the concern about the quality of relationships and providing support to students is growing with years of work experience. That is an indicator of highly expressed personal competencies. The research showed as well that teachers, regardless of the years of work experience, education and studies, expressed a poor satisfaction regarding the pedagogical and methodological practice in their studies. By gaining insight into the methods of teaching Ear training, Harmony and Counterpoint, the results showed almost unexpected data. For example, Ear training teachers are equally dedicated to the implementation of musical dictation and singing, thus shattering the assumption that singing is the predominant process of practising intonation. On the other hand, Harmony teachers mostly use encryption of chords, which is not so surprising since the thoroughbass method, according to the plan and programme (curriculum), is the backbone of learning harmony. But the next most prominent method teachers use and which they also consider the best method is analyzing examples from the music literature. The most used method in teaching Counterpoint is practicing species counterpoint, which is dominant in the plan and programme. Nevertheless, most teachers singled out analyzing examples from the music literature as a good and desirable method of learning counterpoint. The purpose of the qualitative research was to gain an insight into the professional competencies of teachers of Ear

training, Harmony and Counterpoint. The aim of the cross-section of the areas of competencies acquired during and after the studies was primarily to compare the development of competencies. For example, Ear training teachers showed that they felt most competent to work on intonation and music theory as students, and they also showed that they express those areas now, as teachers. In contrast, the area of least competence during studies and that they would currently like to develop more is creative work of students. Written exercises and piano harmony are the greatest competencies during studies and at this time for Harmony teachers. The work related to the analysis of harmony and harmonic dictation was the least acquired during their studies, and they would like to progress further in them. Most of the teachers of Counterpoint believe that during their studies they were the most competent in the work on the analysis of compositions, but quarter of them still stated that this is the area of least competence. Currently, they feel most competent in written exercises in polyphony and strive to develop instrumental (baroque) counterpoint. Also, it is noted that almost all respondents, after their studies, acquired competencies throughout working in school and attending conferences in Croatia, but many of them acquire skills independently, on their own initiative. Overall, teachers assess that they possess sufficient professional competencies, but also feel the need for improvement and advancement in teaching.

Insight into the methods of work, especially in the teaching of Harmony and Counterpoint, shows that teachers strive for activities that contribute most to the understanding of music and the improvement of harmonic and polyphonic thinking. However, they are forced to use outdated learning concepts that are still relevant in the plans and programmes of music courses (curricula) prescribed by the Ministry of Science, Education and Sports. Theoretical music subjects require updating through content that will transfer to musical activities and enable the acquisition of skills needed to learn, memorize and interpret music. The changes are feasible but should concern both the secondary level and higher education institutions. The first step towards changes based on scientific considerations is the adaptation of plans and programmes of music courses to today's context and also the revision of Methodology of Teaching Theoretical Music Subjects and Pedagogical Practice of Theoretical Music Subjects courses in higher education.

The pedagogical and professional competencies that the teachers assessed within this research are at a high level, which represents a basis for successful music education. Teachers noticeably regularly attend professional courses and express the need for professional and

personal development, as well as the need for teaching improvement. It is also evident that they are aware of the shortcomings of the music school system and that it is time for change at almost all levels of education. In accordance with the aforementioned, the following suggestions are proposed:

- 1) A reform of the entire primary music education would allow educating musical amateurs and professionals.
- 2) Designing an amateur musical education curriculum would require a development of certain conditions related to the musical abilities of students, their interests, prior knowledge, length of schooling and age. The curriculum for teaching instrument/singing should be formed for each student separately, as it is a prerequisite for accomplishing individualization.
- 3) Theoretical music subjects should be compulsory whilst educating musical amateurs. The most adequate model for learning theoretical music subjects would be an interdisciplinary approach which would encompass subjects such as Ear training, Harmony, Counterpoint and Musical Forms.
- 4) Group participation of amateur musicians in an orchestra, chamber ensemble or choir could be conducted from the very beginning of education.
- 5) The education of music professionals would need modifications at the primary and secondary levels. A suitable model for teaching an instrument can be a practical-empirical method based on listening to music, improvisation and combining practical and theoretical knowledge. Achieving this level implies a greater connection between the teaching of an instrument and the teaching of Ear training.
- 6) The plan and the programme for educating professionals in a primary music school should comprise of specific goals, tasks and methodical explanations.
- 7) The content of the Ear training subject in the education of professionals in a primary music school should be designed in a way that nurtures listening to music. If listening is set as the primary activity in both Ear training teaching and instrument teaching, the likelihood of interconnection would increase significantly.
- 8) Whilst educating professional musicians, group music-making should be held from the first grade in primary music schools. That way the students will acquire the habit of playing/singing with others and listening to others from the very beginning of music education.

- 9) By establishing art gymnasiums, the secondary level music education system would allow students music and non-music subject attendance within the same institution.
- 10) Teaching plan and program changes with specifically stated goals and tasks and detailed methodological explanations for teachers are necessary within the secondary music school. The teaching contents should be connected to the teaching contents at a higher level of music education.
- 11) Instrument/singing lessons and Ear training lessons at the secondary school level should be interconnected as much as possible by nurturing listening skills. The use of thoroughbass and species counterpoint in the teaching of Harmony and Counterpoint should be replaced with analytical music listening and studying composers' musical techniques. A combination of both of these subjects with Musical Forms would provide greater opportunities for correlation with instrument/singing teaching.
- 12) The content of theoretical music subjects, at a higher level of music education, should be designed in logically accordance with previous theoretical music subjects' content, especially in regards to Harmony and Counterpoint.
- 13) Music Theory and Music Pedagogy studies should double the schedule of pedagogical-psychological subjects in order to be equal to the schedule of professional subjects. ECTS credits need to be increased fivefold because they are not in line with the standards of the Bologna system that entails a minimum standard of 60 ECTS credits.
- 14) The teaching plan of certain pedagogical-psychological subjects in Music Theory and Music Pedagogy studies requires revision in order to provide greater content interconnection between theory and practice.
- 15) Students of Music Theory and Music Pedagogy studies should practice in school right after acquiring certain theoretical knowledge. It would affect not only the development of pedagogical and professional competencies but would also provide insight into the teaching process and the role of teachers.

The research findings on the pedagogical and professional competencies of teachers of theoretical music subjects are a contribution to modernizing the teaching procedures of the key theoretical music subjects, such as Solfeggio, Harmony and Counterpoint procedures, which are scientifically based on the functions of theoretical music subjects. The obtained results can encourage a closer connection between theoretical music subject classes and singing or instrument lessons, and they can also contribute to a stronger mutual correlation between theoretical music subjects. Insight into the classes and the assessment of teachers' competencies

acquired during and after studies contributes to a broader perspective of all the levels of music education organization and to possible improvements that can significantly affect the development of the quality of the school system. It can be expressed primarily in the modification of the curricula in primary and secondary music schools and in the design of study programs at a higher level of music education. Since the competencies of teachers of theoretical music subjects have not been studied so far from a theoretical and empirical point of view, the findings of this research will contribute to a further development of music pedagogy aimed at learning theoretical music subjects in accordance with scientific knowledge.

This research provided an insight into the work of teachers and their attitudes, but in the future research it would be useful to examine teachers about their own, self-initiated decisions related to their progression after music education. This new variable, non-formal and informal education, would represent a personal dimension as opposed to purely formal education as one of the factors in the development of competencies. It would enable assessing and comparing differences between teachers in terms of motivation and commitment to teaching and working with students. The implementation of longitudinal research would also shed the light on the understanding of development and progress of competencies over a longer period of time, which would be of great importance for future generations of teachers.

Keywords: teachers of theoretical music subjects, teaching methods, plans and programmes of music courses (curricula), pedagogical and professional competencies, theoretical music subjects, acquisition of skills

SADRŽAJ

| | |
|---|-----------|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. GLAZBENO ŠKOLSTVO | 6 |
| 2.1. POVIJEST GLAZBENOGA ŠKOLSTVA ZAPADNOEUROPSKE CIVILIZACIJE OD RAZDOBLJA ANTIKE DO 20. STOLJEĆA | 6 |
| 2.2. POVIJEST HRVATSKOGA GLAZBENOG ŠKOLSTVA | 14 |
| 2.3. GLAZBENO ŠKOLSTVO U EUROPI | 18 |
| 2.3.1. Predstudijsko glazbeno obrazovanje..... | 18 |
| 2.3.2. Studijsko glazbeno obrazovanje | 22 |
| 2.3.2.1. Doktorski studij glazbe | 25 |
| 2.3.3. Glazbeno školstvo u europskim zemljama | 27 |
| 2.3.3.1. Mađarska | 28 |
| 2.3.3.2. Slovenija | 29 |
| 2.3.3.3. Francuska | 31 |
| 2.3.3.4. Finska | 32 |
| 2.3.3.5. Njemačka | 34 |
| 2.3.3.6. Austrija | 35 |
| 2.4. GLAZBENO ŠKOLSTVO U SAD-U | 37 |
| 2.5. GLAZBENO ŠKOLSTVO U HRVATSKOJ | 40 |
| 2.5.1. Predstudijsko glazbeno obrazovanje..... | 40 |
| 2.5.2. Studijsko glazbeno obrazovanje | 48 |
| 3. TEORIJSKI GLAZBENI PREDMETI | 63 |
| 3.1. TEORIJSKI SMJER U SREDNJOJ GLAZBENOJ ŠKOLI | 63 |
| 3.2. PREGLED TEORIJSKIH GLAZBENIH PREDMETA | 66 |
| 3.2.1. Solfeggio | 69 |
| 3.2.1.1. Teorija glazbe | 78 |
| 3.2.2. Harmonija | 83 |
| 3.2.3. Kontrapunkt (Polifonija) | 93 |
| 3.2.4. Glazbeni oblici | 103 |
| 3.2.5. Povijest glazbe | 105 |
| 3.2.6. Čitanje i sviranje partitura | 111 |
| 3.2.7. Dirigiranje | 113 |

| | |
|--|------------|
| 4. STUDIJ GLAZBE: TEORIJA GLAZBE I GLAZBENA PEDAGOGIJA | 117 |
| 4.1. TEORIJA GLAZBE | 117 |
| 4.1.1. Muzička akademija u Zagrebu | 117 |
| 4.1.2. Umjetnička akademija u Splitu | 120 |
| 4.1.3. Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku | 124 |
| 4.2. GLAZBENA PEDAGOGIJA | 127 |
| 4.2.1. Muzička akademija u Zagrebu | 128 |
| 4.2.1.1. Glazbena pedagogija | 128 |
| 4.2.1.2. Glazbena pedagogija dvopredmetno | 131 |
| 4.2.2. Umjetnička akademija u Splitu | 133 |
| 4.2.3. Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku | 136 |
| 4.2.4. Muzička akademija u Puli | 139 |
| 4.3. PRESJEK STUDIJA | 144 |
| 5. KOMPETENCIJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM RADU | 148 |
| 5.1. POJAM <i>KOMPETENCIJA</i> | 148 |
| 5.1.1. Ključne kompetencije | 151 |
| 5.1.2. Nastavničke kompetencije | 155 |
| 5.1.2.1. Službeni dokumenti OECD-a i Europske komisije | 156 |
| 5.1.2.2. Perspektive iz literature | 163 |
| 5.1.3. Obrazovna politika i problematika kompetencija | 175 |
| 5.2. KOMPETENCIJE NASTAVNIKA GLAZBE | 178 |
| 5.2.1. Pravilnici o odgovarajućoj vrsti obrazovanja | 183 |
| 5.2.1.1. Osnovno školstvo | 183 |
| 5.2.1.2. Srednje školstvo | 188 |
| 6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOGA RADA | 193 |
| 6.1. TIJEK ISTRAŽIVANJA | 193 |
| 6.2. ODREĐENJE CILJA I PROBLEMA EMPIRIJSKOGA DIJELA ISTRAŽIVANJA..... | 195 |
| 6.2.1. Cilj istraživanja | 195 |
| 6.2.2. Problem istraživanja | 195 |
| 6.3. HIPOTEZE | 196 |
| 6.4. OPIS UZORKA | 196 |
| 6.5. VRSTA I METODA ISTRAŽIVANJA | 199 |

| | |
|---|------------|
| 6.6. POSTUPCI I INSTRUMENTI PRIKUPLJANJA PODATAKA | 199 |
| 6.6.1. Prva sekvenca: kvantitativna faza | 199 |
| 6.6.2. Druga sekvenca: kvalitativna faza | 201 |
| 6.7. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA | 203 |
| 7. REZULTATI I RASPRAVA | 204 |
| 7.1. PRVA SEKVENCA: KVANTITATIVNA FAZA | 204 |
| 7.1.1. Anketni upitnik 1 | 204 |
| 7.1.1.1. Osnovna obilježja ispitanika | 204 |
| 7.1.1.2. Razumijevanje pojmovnoga određenja kurikuluma | 207 |
| 7.1.1.3. Stavovi nastavnika o vlastitim pedagoškim kompetencijama, odnosu s učenicima, nedostacima vještina i završenome studiju | 209 |
| 7.1.1.4. Stavovi nastavnika o teorijskim glazbenim predmetima i teorijskom odjelu u srednjoj glazbenoj školi | 220 |
| 7.1.1.5. Stavovi nastavnika o nastavnom planu i programu, metodama rada u nastavi i uključenosti učenika u planiranje nastave | 225 |
| 7.1.2. Anketni upitnik 2..... | 232 |
| 7.1.2.1. Primjena glazbenoga diktata i pjevanja u nastavi Solfeggia . | 232 |
| 7.1.2.2. Literatura na nastavi Solfeggia | 235 |
| 7.1.2.3. Udžbenik, zadaće i metode intonacije na nastavi Solfeggia . | 237 |
| 7.1.3. Anketni upitnik 3..... | 241 |
| 7.1.3.1. Doprinos nastavničkom umijeću | 242 |
| 7.1.3.2. Metode učenja harmonije | 243 |
| 7.1.3.3. Metode na nastavi Harmonije | 244 |
| 7.1.4. Anketni upitnik 4..... | 246 |
| 7.1.4.1. Metode učenja kontrapunkta | 246 |
| 7.1.4.2. Metode na nastavi Kontrapunkta | 247 |
| 7.2. DRUGA SEKVENCA: KVALITATIVNA FAZA | 249 |
| 7.2.1. Osnovna obilježja ispitanika | 250 |
| 7.2.2. Intervju 1 | 251 |
| 7.2.2.1. Područja stručnih kompetencija stečenih tijekom studija | 252 |
| 7.2.2.2. Područja stručnih kompetencija stečenih nakon studija | 254 |
| 7.2.2.3. Poboljšanja vezana uz razvoj stručnih kompetencija | 257 |
| 7.2.3. Intervju 2 | 258 |

| | |
|---|------------|
| 7.2.3.1. Područja stručnih kompetencija stečenih tijekom studija | 258 |
| 7.2.3.2. Područja stručnih kompetencija stečenih nakon studija | 260 |
| 7.2.3.3. Poboljšanja vezana uz razvoj stručnih kompetencija | 263 |
| 7.2.4. Intervju 3 | 264 |
| 7.2.4.1. Područja stručnih kompetencija stečenih tijekom studija | 265 |
| 7.2.4.2. Područja stručnih kompetencija stečenih nakon studija | 266 |
| 7.2.4.3. Poboljšanja vezana uz razvoj stručnih kompetencija | 269 |
| 7.2.5. Izjave ispitanika na otvoreno pitanje | 270 |
| 8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE | 279 |
| 8.1. ZNANSTVENI DOPRINOS..... | 288 |
| 8.2. STRUČNI DOPRINOS..... | 289 |
| 8.3. PRIJEDLOZI ZA DALJNJA ISTRAŽIVANJA..... | 290 |
| 9. LITERATURA | 292 |
| 10. PRILOZI | 317 |
| 10.1. Prilog 1. Anketni upitnik 1 za nastavnike teorijskih glazbenih predmeta | 317 |
| 10.2. Prilog 2. Anketni upitnik 2 za nastavnike Solfeggia | 322 |
| 10.3. Prilog 3. Anketni upitnik 3 za nastavnike Harmonije | 324 |
| 10.4. Prilog 4. Anketni upitnik 4 za nastavnike Kontrapunkta | 326 |
| 10.5. Prilog 5. Protokol intervjua za nastavnike Solfeggia | 328 |
| 10.6. Prilog 6. Protokol intervjua za nastavnike Harmonije | 331 |
| 10.7. Prilog 7. Protokol intervjua za nastavnike Kontrapunkta | 335 |
| 10.8. Prilog 8. Primjerak dopisa glazbenim školama u kojima je provedeno istraživanje | 338 |
| 11. ŽIVOTOPIS | 339 |

1. UVOD

Učenje glazbe specifično je u usporedbi s učenjem drugih umjetnosti, ali i ostalih područja, s obzirom na znanja i vještine koje se stječu odmalena i usvajaju tijekom cijeloga života. Gotovo asimptotički, glazbenik se u stjecanju vještine sviranja instrumenta ili pjevanja može neprestano usavršavati i napredovati. Promatrajući glazbeno školovanje iz perspektive profesionalca, ono uključuje pohađanje osnovne i srednje glazbene škole te akademije, sveukupno s barem petnaest godina učenja glazbe. U cijelome procesu obrazovanja, osim stjecanja vještina sviranja i pjevanja, stječu se i slušne vještine, vještine vježbanja, čitanja i umjetničkoga izražavanja, kreativne i improvizacijske vještine, vještine javnoga izvođenja, rada u ansamblu, znanje i razumijevanje repertoara i glazbenoga materijala, pedagoške vještine te poznavanje glazbene teorije. Upravo su teorijski glazbeni predmeti prisutni na svim razinama školovanja, a svrha im je prvenstveno unaprijediti razumijevanje glazbe te pomoći pri učenju, zapamćivanju i interpretaciji glazbe. Za što uspješnije svladavanje glazbenih fenomena i pojmova koji se stječu teorijskim glazbenim disciplinama potrebno je shvaćanje prirode i funkcije samih disciplina te poznavanje i snalaženje u nastavnim metodama, strategijama i sadržajima. Iz navedenih razloga, od velike je važnosti za nastavnike¹ teorijskih glazbenih predmeta stjecati i razvijati kompetencije, kako u (usko) stručnome tako i u pedagoškom smislu. Pristupajući problematici kompetencija nastavnika teorijskih glazbenih predmeta u osnovnim i srednjim glazbenim školama uočava se nekoliko pitanja: Smatraju li se nastavnici dovoljno stručno kompetentnima za izvođenje nastave teorijskih glazbenih predmeta? Smatraju li se dovoljno pedagoški kompetentnima? Na koji je način organizirana nastava teorijskih glazbenih predmeta? Ima li značajnih razlika u kompetencijama među nastavnicima s obzirom na završenu naobrazbu i studijski smjer? Proučavanje kompetencija, osim što omogućuje uvid u konkretna područja samih kompetencija, također daje širu sliku o izvođenju teorijskih glazbenih predmeta i stavovima nastavnika o metodama učenja navedenih predmeta te o prethodnome obrazovanju, to jest završenom studiju.

Nastavničke kompetencije i uloga nastavnika u posljednje vrijeme predmet su istraživanja u području odgoja i obrazovanja. Znanja i vještine nastavnika, njegovo iskustvo i naobrazba sve više se prepoznaju kao ključni čimbenici za razvoj učeničkih postignuća te

¹ Pojam *nastavnik* koristi se za sve one koji sudjeluju u vođenju nastave u osnovnim, srednjim školama i visokoobrazovnim ustanovama te glazbenim školama. Također, pojmovi *nastavnik*, *učenik* i *student* te ostale imenice ili zamjenice muškoga roda upotrebljavaju se tako da ravnopravno obuhvaćaju osobe oba spola, zbog jednostavnosti izričaja.

održavanja kvalitetnoga sustava obrazovanja. Temeljne odrednice nastavničkih kompetencija mogu se naći u brojnim službenim dokumentima različitih organizacija i političkih tijela, kao što su: Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (eng. *Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD*), Europska komisija i Europski sektorski sindikat. OECD ističe da je za nastavnike nužno vrednovati nova znanja značajna za vlastitu profesionalnu praksu te redovito ažurirati bazu znanja kako bi mogli udovoljiti novim nastavnim zahtjevima (*Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession: Background Report and Project Objectives*, 2014). Slično tome, Europska unija razvoj je karijere i cjeloživotno učenje nastavnika postavila kao osnovni prioritet. Nastavnička struka, u usporedbi s ostalim strukama, općenito je vrlo specifična jer nastavnici uz vlastite kompetencije potiču razvoj i stjecanje kompetencija i kod učenika (Lončarić, Pejić Papak, 2009). Pregledom nastavničkih kompetencija uočava se to da nema jednoglasne odluke po pitanju njihova konkretnoga, jednoznačnog kategoriziranja pa se sistematizacija može promatrati iz različitih kutova. Klasifikacija na opće, predmetno nezavisne i usko stručne kompetencije, pedagoške i stručne kompetencije, ali i na profesionalne i osobne kompetencije smatraju se osnovnom podjelom, iako je njihov popis, s obzirom na složenost nastavničke profesije, u općem smislu, puno duži. Uz navedeno, u jednu vrstu supkategorije ubrajaju se i socijalne, emocionalne, osobne, komunikacijske, interkulturalne, refleksivne te niz drugih kompetencija. U glazbenoj umjetnosti, kompetencije nastavnika karakteristične su u usporedbi s kompetencijama nastavnika iz ostalih područja. To se osobito ogleda u stručnim kompetencijama, budući da se znanja i vještine sviranja instrumenta ili pjevanja te glazbenoga opismenjivanja, naime, stječu godinama. I glazbenici se međusobno razlikuju po kompetencijama, ovisno o skupini kojoj pripadaju, odnosno završenome studijskom programu. Riječ je o instrumentalistima, pjevačima, teoretičarima, glazbenim pedagozima, kompozitorima, muzikolozima i dirigentima. Instrumentalisti i pjevači prvenstveno su osposobljeni za rad u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi kao nastavnici odgovarajućega instrumenta odnosno pjevanja i ponekad djeluju kao samostalni umjetnici – izvođači. Teoretičari u prvom redu mogu raditi u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta, a glazbeni pedagozi u osnovnoj školi kao nastavnici Glazbene kulture, u gimnaziji kao nastavnici Glazbene umjetnosti te u osnovnoj glazbenoj školi kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta (Solfeggia i Teorije glazbe). Kompozitori su prije svega samostalni umjetnici na području glazbenoga stvaralaštva i također su osposobljeni za rad u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta. Muzikolozi poglavito mogu raditi u srednjoj općeobrazovnoj i glazbenoj

školi kao nastavnici Glazbene umjetnosti odnosno Povijesti glazbe, a dirigenti u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi kao nastavnici dirigiranja i teorijskih glazbenih predmeta. Sve navedene skupine glazbenika mogu predavati i Glazbenu kulturu u osnovnoj školi.

Nastavnici teorijskih glazbenih predmeta u pravilu su diplomirani studenti Teorije glazbe i Glazbene pedagogije. Na studiju Teorije glazbe stječu se vještine i znanja iz područja teorijskih glazbenih i pedagoških predmeta, a Glazbena je pedagogija vezana uz temeljna i praktična znanja iz glazbene pedagogije te vještine i znanja iz područja teorijskih glazbenih predmeta, uključujući i pedagoške predmete. Nastava teorijskih glazbenih predmeta u osnovnim i srednjim glazbenim školama najčešće se održava u malim grupama što omogućuje nastavnicima ostvarenje interakcijsko-komunikacijskoga pristupa s učenicima te stvaranje ozračja motivirajućega za rad. U takvome se okruženju može postići uspješna sukonstrukcija odgojno-obrazovnoga procesa: kreirati pedagoški uvjeti njegovanjem suradničkih odnosa, pridonijeti fleksibilnosti na nastavi, primijeniti različita nastavna sredstva i strategije i socijalni oblici rada (Brust Nemet, 2013). Uz navedene pedagoške kompetencije, stručne kompetencije u glazbi su, kao što je ranije spomenuto, specifične u usporedbi s ostalim područjima. Riječ je o učenju glazbenoga jezika i razumijevanju glazbene strukture koje se treba sustavno i redovno razvijati. Razlog dugogodišnjem vježbanju krije se u povezanosti između neurona (živčanih stanica) kada se uče nove vještine. Teorija neuralne grupne selekcije (eng. *neuronal group selection theory* – *NGST*) Geralda Edelmana naglašava da se iskustvom i vježbom, odnosno stjecanjem vještina jačaju živčane veze. Edelman tvrdi da poticaji i iskustva stvaraju povećane veze unutar određenih područja i mreža u mozgu te da povezanost između neurona nastaje iz iskustava koja se stvaraju (Sigmundsson, Leversen, Haga, 2014). Mozak se podvrgava plastičnim promjenama kada se uči nešto novo, pa se tako pokazalo da ljudi koji dobro sviraju klavir imaju specifičnije mreže u mozgu u područjima koja predstavljaju prste, u usporedbi s onima ne sviraju dobro (Kelly i sur., 2008; prema Sigmundsson, Leversen, Haga, 2014). U isto vrijeme, te mreže postaju specifičnije za vrijeme vježbanja (Ibid.), što znači da se neuronska mreža s vremenom mijenja pomoću stečenoga iskustva (Sigmundsson, Leversen, Haga, 2014). Glazbenici su općenito upoznati s činjenicom da je sistematično vježbanje, odnosno stjecanje vještina ključ uspješnosti. Izreke kao što su „Use it and improve it“ i „Use it or lose it“ upućuju na to da su iskustvo i praksa važni za svladavanje vještine te da neuspjeh u održavanju upotrebe određenih moždanih funkcija može dovesti do funkcionalne degradacije tih područja (Ibid.). Iz tih je razloga važno razumjeti pojam stjecanja vještina iz biološke perspektive. Poimanje vještina može se pojasniti i analogijom glazbe i matematike; za dobre matematičke vještine

treba imati savladane različite vještine poput dijeljenja, množenja, geometrije i algebre, na kvalitativno dobar način (Ibid.). Isto je i u glazbi, ako se želi interpretirati, zapamtiti, i u konačnici razumjeti glazbu, nužno je učiti pomoćne discipline – teorijske glazbene predmete. Intonacija, ritam, razni tzv. teorijski sadržaji, improvizacija, harmonijska analiza, harmonijski diktat, analiza kompozicija, različite pismene vježbe, forma glazbenoga djela, slušanje glazbe, čitanje i sviranje partitura neka su od (usko) stručnih područja teorijskih glazbenih predmeta koja doprinose razvoju cjelovitoga glazbenika, kako bi bio u mogućnosti interpretirati i razumjeti glazbu koju izvodi. Svrha teorijskih glazbenih disciplina je, dakle, izvan njih samih. U ovome je radu dan uvid u sve teorijske glazbene predmete u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi. Na nastavi Solfeggia stječu se i razvijaju intonacijska i ritamska znanja i vještine; na nastavi Harmonije uči se harmonija koja unaprjeđuje razumijevanje glazbe te pomaže pri skladanju i aranžiranju glazbe (Rojko, 2012a); na Kontrapunktu (Polifoniji) ovladava se kompozicijskom tehnikom vezanom uz dvoglasje i višeglasje; na Glazbenim oblicima upoznaje se forma, odnosno oblikovanje glazbenoga djela; na Povijesti glazbe stječu se znanja iz povijesti glazbe kroz glazbeno-stilska razdoblja, uz razvoj kulture slušanja glazbe; na nastavi Čitanja i sviranja partitura čitaju se i sviraju vokalne i instrumentalne partiture na klaviru te se uče načini zapisivanja glazbenih djela za zbor, instrumentalni sastav ili orkestar; a na Dirigiranju svladavaju se osnove dirigiranja i uvodi se u rad s ansamblom.

Ovaj rad, u kojemu se proučavaju pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta, sadržajno je koncipiran u 11 poglavlja. Nakon uvodnoga poglavlja, teorijski dio istraživanja započinje pregledom povijesti glazbenoga školstva zapadnoeuropske civilizacije od razdoblja antike do 20. stoljeća, zatim povijesti hrvatskoga glazbenog školstva i pogledom u suvremeno glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj, Europi i SAD-u. Potom slijedi treće poglavlje u kojemu se daje uvid u srednje glazbeno obrazovanje s posebnim osvrtom na Teorijski smjer te se pruža kritički prikaz teorijskih glazbenih predmeta uz analizu Nastavnih planova i programa. U četvrtom je poglavlju predstavljen studij Teorije glazbe i studij Glazbene pedagogije, to jest analiza studijskih programa na svim hrvatskim akademijama: Muzičkoj akademiji u Zagrebu, Umjetničkoj akademiji u Splitu, Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku i Muzičkoj akademiji u Puli. Peto poglavlje donosi detaljniji prikaz ključnih i nastavničkih kompetencija i kompetencija nastavnika glazbe te isto tako problematiku kompetencija i obrazovne politike. Šesto poglavlje odnosi se na empirijski dio rada, odnosno metodologiju istraživanja o pedagoškim i stručnim kompetencijama nastavnika teorijskih glazbenih predmeta u ustanovama predstudijskoga glazbenog obrazovanja Republike

Hrvatske. Empirijski dio istraživanja usmjerio se na prikupljanje, obradu i analizu kvantitativnih i kvalitativnih podataka o pedagoškim i stručnim kompetencijama nastavnika teorijskih glazbenih predmeta u osnovnim i srednjim glazbenim školama u Republici Hrvatskoj. S ciljem pomnijega uvida u usko-stručne kompetencije nastavnika i izvođenja disciplina vezanih uz razvoj intonacijskih i ritamskih znanja i vještina te tehniku kompozicije putem harmonijskoga i polifonijskog razmišljanja, u empirijskome dijelu istraživanja odabrani su predmeti Solfeggio, Harmonija i Kontrapunkt. U sedmom su poglavlju predstavljeni rezultati istraživanja i rasprava, a zaključna razmatranja prezentirana su u osmom poglavlju. Deveto poglavlje donosi pregled korištene literature, dok se u desetom poglavlju nalaze najznačajniji prilozi koji nisu u osnovnom tekstu. U zadnjem, jedanaestom poglavlju, prezentirana je autorica rada njezinim životopisom i dosadašnjom bibliografijom.

Pregledom načina izvođenja teorijskih glazbenih predmeta u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi te analizom Nastavnih planova i programa nastojala se prikazati sveobuhvatna slika o važnome dijelu glazbenoga obrazovanja odgovornog za glazbeno opismenjivanje. Uporišnu točku za osvještavanje funkcije teorijskih glazbenih disciplina prvenstveno čini shvaćanje njihove prirode i svrhe, u skladu s primjenjivanjem metoda rada koje će omogućiti učenje i razumijevanje glazbe. Nastavnik je u tome procesu svojevrsni posrednik i pomoćnik čiji je zadatak motivirati učenika, poticati ga na kreativnost te na koncu oblikovati u cjelovitoga glazbenika. Navedenim karakteristikama može se pohvaliti onaj nastavnik koji stalno razvija vlastite kompetencije i vodi računa o svom napretku u profesionalnome i osobnom smislu. Istraživanjem kompetencija nastavnika teorijskih glazbenih predmeta u ovome radu dobio se uvid u pedagošku i stručnu dimenziju rada nastavnika te u njihove stavove o samoj nastavi teorijskih glazbenih predmeta, prethodnome obrazovanju i glazbenome školstvu općenito. Prikupljeni podaci, osobito oni vezani uz metode rada na Solfeggiu, Harmoniji i Kontrapunktu, mogu poslužiti kao smjernica za organizaciju i izvođenje nastave, kako na osnovnom, tako i na srednjem stupnju glazbenoga obrazovanja. Rezultati istraživanja također bi mogli biti poticaj za preoblikovanje nastavnih planova i programa, odnosno u budućnosti kurikulumu nastavnih osnovnoškolskih i srednjoškolskih glazbenih predmeta, ali i kolegija vezanih uz metodiku i praksu teorijskih glazbenih predmeta na visokome stupnju obrazovanja. Podaci bi, uz navedeno, mogli postati i motivacijom za kreiranje programa stručnoga usavršavanja stavljanjem većega naglaska na metodičke i didaktičke kompetencije. Sve spomenute promjene itekako su ostvarive, a njihovo provođenje znatno bi utjecalo na uspješnost odgojno-obrazovnoga procesa.

2. GLAZBENO ŠKOLSTVO

2.1. POVIJEST GLAZBENOGA ŠKOLSTVA ZAPADNOEUROPSKE CIVILIZACIJE OD RAZDOBLJA ANTIKE DO 20. STOLJEĆA

Važnost glazbe i shvaćanje njezinog općeg značaja za odgoj i obrazovanje variralo je tijekom povijesti te je ponajviše ovisilo o društvenim okolnostima i razvoju glazbene umjetnosti kao senzacije zvuka, ritma, harmonije, tonaliteta i glazbene pismenosti (Svalina, Bognar, 2013). Prapovijesne zajednice generacijama su prenosile glazbena saznanja, no nisu imale usustavljeno poučavanje. Prvi oblici glazbenoga obrazovanja pojavili su se u **državama staroga Istoka**, Drevnoj Mezopotamiji, Indiji, Kini, Perziji i Egiptu. Ove kulture smatrale su da glazba ima moć koja može poboljšati ili pokvariti civilizacije, a ujedno su, vjerujući u moralnu i etičku snagu glazbe, primjenjivale moralnu i etičku odgovornost u stvaranju umjetničkih djela (Habe, 2009). Svirači i pjevači bili su izrazito cijenjeni te su sudjelovali u različitim prigodama, od državnih ceremonija, vjerskih obreda, svečanih gozbi, do ratnih pohoda, pa i za poticaj pri teškom fizičkom radu. Glazba se učila u glazbenim školama, a glazbenici su vrlo vjerojatno bili okupljeni u cehove (Blenkinsop, Ingham, 2017). Najstariji sačuvani glazbeni zapis pronađen je u Sumeru te se smatra da je nastao prije otprilike 4000 godina (Ibid.). U to vrijeme i u Kini se glazba intenzivno razvijala i imala je vrlo napredan zvučni sustav s dvanaest tonova, poznatiji kao *Lü* (Jie, 2011). Indija se također odlikovala izuzetno razvijenim i razrađenim tonskim sistemom, a najraniji podaci o glazbi nalaze se u djelu *Natyaśastra*, nastalom najvjerojatnije prije 3. stoljeća.²

U **antičkoj Grčkoj** vjerovalo se da glazba djeluje na dušu čovjeka i da ima magičnu moć liječenja bolesti (Rojko, 2012b) te da može snažno utjecati na karakter i raspoloženje (Pranjić, 2015). Glazbena naobrazba u sustavu općega odgoja i obrazovanja imala je veliki značaj, budući da su društveni i osobni doživljaji bili popraćeni glazbenim manifestacijama. Grčki filozofi o glazbi su, međutim, imali različita mišljenja. Platon (427 – 347 g. pr. Kr.) je glazbu smatrao najvažnijim mjestom u odgoju, no Aristotelu ona (384 – 322 g. pr. Kr.) nije imala toliku vrijednost. Iako je vjerovao u odgojno djelovanje glazbe, za njega je glazba bila u velikoj mjeri igra. S obzirom na to da učenje nije igra već težak rad, bio je uvjeren da bavljenje glazbom ne bi trebalo pripadati nastavi (Rojko, 1996).

² *Indija. Glazba*. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=27303> [5. 1. 2017.]

Prvi zapisi o glazbenoj teoriji i praksi nastali su već u 5. st. pr. Kr. Starogrčka teorija glazbe imala je potpuno razrađen sustav intervala, tonskih sljedova, rodova, ritmičkih obrazaca i notacije. U tom su se razdoblju prvi put pojavili i najvažniji teoretičari i pisci u čijim su djelima ostale sačuvane glazbeno-povijesne i glazbeno-teorijske zabilježbe, a to su (teoretičari i pisci) Heraklid Pontski, povjesničar (4. st. pr. Kr), Eratosten, organolog (3. st. pr. Kr.), Aristid Kvintilijan, teoretik (1. st.), Plutarh, povjesničar (1. st.) i Klaudije Ptolomej, teoretik (2. st.) (Tuksar, 2000a). Marko Terencije Varon (116. – 27. g. pr. Kr.) u 1. st. pr. Kr. glazbu je uključio u *quadrivium* brojnih znanosti, pa se, kao dio matematike, uz aritmetiku, geometriju i astronomiju, glazba tijekom cijelog srednjeg vijeka proučavala više kao egzaktna znanost nego kao umjetnost. U starom Rimu nije imala odgojnu ulogu koju je imala u Grčkoj, već se glazbeni odgoj razvijao u obitelji.

Glazbeni odgoj u cijelom **srednjem vijeku** bio je pod dominacijom crkve i crkvenih autoriteta. U samostanskim, župnim i katedralnim školama pjevanje je bilo obavezno, a od trećega stoljeća u crkvi smiju pjevati samo obrazovani glasovi (Rojko, 2012b). Od trenutka uvrštavanja u *quadrivium*, kao što je ranije navedeno, glazba se počela proučavati teorijski, kao znanost. Tada su nastala i dva zanimanja glazbenika: znanstveno obrazovani glazbenici, tzv. *muzikusi*, koji su teorijski izučavali glazbu, i tzv. *kantori*, koji su izvodili glazbena djela. Glazbena je nastava bila dvojaka, s jedne strane nastavljalo se pjevanje, po sluhu, napamet, a s druge je strane započelo učenje glazbene teorije, pretežno napamet i bez razumijevanja (Ibid.).

Godine 500. nastala je osnova srednjovjekovnoga glazbenog teorijskog obrazovanja, djelo *De Institutione Musicae – O nauku glazbe*, Anicija Manlija Torkvata Severina Boetija (480 – 524). Sto godina kasnije, u Rimu papa Grgur I. (540 – 604) institucionalizirao je prvu pjevačku školu, *Schola cantorum*, „po čijem će uzoru – prvo univerzalni, a potom katolički – Zapad do danas školovati glazbenike za potrebe liturgijskoga pjevanja“ (Tuksar, 2000a, 27).

Jedna od najvažnijih pojava za napredak glazbe razvoj je višeglasja u 9. stoljeću, a prvi najraniji spomenik organuma,³ *Winchesterski tropar*, nastao je već 1050. godine. Razvitkom polifonije⁴ oblikovale su se i nove forme pedagoške djelatnosti, stoga su umjetnici s vremenom postali učitelji glazbe. Prvi metodičar glazbene nastave i najveći glazbeni teoretičar srednjega vijeka, Guido iz Arezza (995 – 1050), postavio je osnove nastave Solfeggia koje čine temelj današnjim metodama. Uvođenjem heksakordalnoga sustava i solmizacije izuzetno je doprinio razvoju i kvaliteti glazbene pedagogije i teorije. Genijalni pronalazak solmizacije tada nije

³ Skupni naziv za različite tipove višeglasja od kasnog 9. do polovice 13. stoljeća.

⁴ Višeglasje ili glazbeni slog koji se sastoji od dviju ili više samostalnih melodijskih dionica.

mogao biti iskorišten za glazbeni odgoj širokih slojeva naroda budući da se odvijao samo po samostanskim, župnim i katedralnim školama i s jedinim ciljem, pjevanjem crkvenih pjesama (Rojko, 2012b).

Razvoj glazbene naobrazbe u ustanovama za visoko obrazovanje pojavio se 1229. godine. Papa Grgur IX dao je statute udruženju pariških profesora i studenata (*universitas magistrorum et scolarium*), čime je osnovano Sveučilište s četiriju fakulteta: prvi i najvažniji, fakultet umjetnosti, zatim fakultet prava (propisa) te medicinski i teološki (Chailley, 2006). Dvadeset pet godina kasnije, točnije, 1254. godine Kastiljanski kralj Alfonso uveo je proučavanje glazbe na Sveučilištu u Salamanci u Španjolskoj. Prema već spomenutom pariškom modelu osnovano je i Sveučilište u Pragu, 1348. godine, a predložak njegovih statuta koristilo je i Sveučilištu u Leipzigu 1409. g. (Ibid.). Godine 1288. godine organiziran je i prvi europski ceh gradskih puhača bratovštine sv. Nikole u Beču. Dva stoljeća kasnije nastao je pokret *Meistersingera*, građana i obrtnika, koji su u gradskim cehovskim pjevačkim školama održavali tradiciju pjevanja po uzoru na umjetnost *Minnesängera*. Glazbenu kulturu su, osim crkve i građana, prenosili i dvorski kantori. Na taj način omogućavali su razvoj kako svjetovne tako i instrumentalne glazbe, s obzirom na to da je glazba u službi crkve bila gotovo isključivo vokalna. U kasnom srednjem vijeku crkvi je katkad bilo potrebno toliko pjevača, da su se otvarale škole. Onim učenicima koji nisu mogli priuštiti obrazovanje sustav stipendija osiguravao je pjevanje u crkvenom zboru te posjećivanje škole, što se već tada smatralo profesionalnim glazbenim obrazovanjem (Rojko, 1996).

Glazba se u vrijeme **humanizma i renesanse** uvela u nastavu općega obrazovanja. U školi je imala vrlo povoljan tretman po pitanju nastavnih planova, gdje joj se posvećivalo barem četiri sata tjedno, s tim da je kantor zauzimao visoko treće mjesto u učiteljskoj hijerarhiji (rektor, prorektor, kantor) (Rojko, 2012b). Glazbenici su se, osim u školi, zapošljavali i u raznim institucijama, dvorovima, crkvama, općinskim ili gradskim upravama te su djelovali i u župnim crkvama, velikim katedralama, samostanima, a ujedno su radili i za bratovštine i cehove (Brown, Stein, 1999).

U vrijeme reformacije i protestantizma jedna od poznatijih ličnosti koja je pozitivno utjecala na glazbenu naobrazbu svakako je Martin Luther (1483 – 1546). On je naime isticao važnost glazbene uloge u školi te se zalagao za osnivanje osnovnih škola za koje je smatrao da trebaju biti obvezne i za dječake i za djevojčice. Značajna godina za razvoj glazbenoga obrazovanja toga razdoblja je 1537. g., kada se u Napulju u Italiji otvorio konzervatorij *Conservatorio Santa Maria di Loreto*, a potom i centri za glazbeno obrazovanje. Deset godina

kasnije, godine 1547. Hubert Waelrant (Waelrand) (1517 – 1595) u Antwerpenu u Belgiji osnovao je glazbenu školu. Waelrant, flamanski skladatelj, učitelj i teoretičar, zaslužan je za uvođenje solmizacijskog sloga *si*, kao VII. stupnja u postojeći heksakordalni sustav. Ovaj pronalazak doveo je do velike prekretnice u glazbi – prestanak korištenja srednjovjekovnoga modalnog sustava i uvođenje u novi sistem – dur i mol.

U razdoblju **baroka** nastali su važni radovi za razvoj glazbenoga obrazovanja. Godine 1650. Athanasius Kircher (1601 – 1680) napisao je enciklopedističko djelo *Musurgia universalis* o teoriji glazbe, akustici i proizvodnji zvuka. Također, 1725. godine objavio se i kontrapunktički priručnik *Gradus ad Parnassum* skladatelja i teoretičara Johanna Josefa Fuxa (1660 – 1741), a već 1732. g. nastao je i prvi glazbeni leksikon u povijesti, *Musicalisches Lexicon oder Musicalische Bibliothec – Glazbeni leksikon ili glazbena knjižica* Johanna Gottfrieda Walthera (1684 – 1748). Godine 1630. u Veneciji se osnovao konzervatorij, a utemeljile su se i dvije Kraljevske glazbene akademije, u Parizu, *Académie Royale de Musique*, 1671. g., i u Londonu, *Royal Academy of Music* 1719. godine. Unatoč otvaranju konzervatorija i akademija, u školama glazbena nastava nije bila popularna kao u doba humanizma i renesanse, kada joj se posvećivalo četiri sata tjedno. Taj je broj smanjen na dva, a razlog redukciji broja sati bila je veća pozornost novim znanstvenim predmetima. Cilj glazbene nastave svodilo se na pjevanje i osposobljavanje za samostalno pjevanje iz nota te na učenje osnova teorije glazbe. U plemićkom školovanju glazba nije imala značajniju ulogu, a ni Isusovci joj nisu pridavali osobitu važnost pa je sve više gubila odgojni značaj (Rojko, 2012b). Školska glazba s vremenom je prelazila u vlast svjetovnih ustanova pa je djelovanje crkve bilo privedeno kraju (Ibid.).

U razdoblju **klasicizma** instrumentalna glazba razvijala se više nego ikada te je postala „vodeći žanr, jezgra novih kretanja i promjena“ (Pestelli, 2008, 7). Glazbena je pak nastava u osnovnoj školi u osamnaestom stoljeću obilježena Jeanom Jacquesom Rousseauom (Rojko, 2012b). J. J. Rousseau (1712 – 1778), genijalni francuski filozof, književnik i pedagog, nije samo svojim filozofskim djelima utjecao na društvo onoga doba, već je vlastitim inovacijama uvelike pridonio glazbenome odgoju. On je, naime, primijetio da se neuspjeh glazbene nastave krije u teško razumljivoj notaciji, stoga je predložio je da se brojevi iskoriste za predočivanje odnosa među tonovima (Ibid.). Ovaj sustav poznat pod nazivom brojčane metode tek je mnogo godina kasnije prihvaćen, i to u Njemačkoj i Francuskoj, a danas se primjenjuje i u SAD-u, Engleskoj, Mađarskoj i nekim azijskim zemljama.

Osim brojčane metode, ono što je specifično za osamnaesto stoljeće povratak je glazbi kao umjetnosti. Naime, filantropisti, koji su se pozivali na Rousseaua, pridavali su veliku važnost razvoju učeničkoga glazbenog ukusa putem obrade umjetničkih djela, čime se prekinulo dugo razdoblje služenja glazbe izvanglazbenim ciljevima (Ibid.). Filantropisti su također zaslužni i za uvođenje narodne pjesme u glazbenu nastavu u cilju njegovanja nacionalne svijesti, što je omogućilo prodor glazbe u školu i oslobođenje od crkve (Rojko, 1996).

Rousseau je 1767. godine izdao i najznačajnije djelo francuske glazbene leksikografije osamnaestoga stoljeća, *Dictionnaire de musique – Glazbeni rječnik*. Najpoznatiji povjesničari glazbe toga doba objavili su historiografska djela, poput *Storia della Musica – Povijest glazbe*, glazbeni historiografski priručnik u tri sveska koji je u razdoblju od 1757. do 1781. objavio Giovanni Battista Martini (1706 – 1784). Također, i Charles Burney (1726 – 1814) u razdoblju je od 1776. do 1789. izdao povijest glazbe u četiri sveska *A General History of Music from the Earliest Ages to the Present Period – Opća povijest glazbe od najranijeg doba do danas*. Johann Nikolaus Forkel (1749 – 1818) objavio je *Allgemeine Geschichte der Musik – Opća povijest glazbe u dva sveska*, od 1788. do 1801. g. Godine 1802. Heinrich Christoph Koch (1749 – 1816) izdao je *Musikalisches Lexicon – Glazbeni leksikon*.

Osim rječnika, povijesti glazbe i leksikona, u osamnaestom su se stoljeću izdavale i note te priručnici za glazbenike instrumentaliste. Godine 1752. objavljen je *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen – Pokušaj upute za sviranje poprečne flaute*, priručnik o tehnici izvođačke prakse Johanna Joachima Quantza (1697 – 1773). Godinu kasnije Carl Philipp Emanuel Bach (1714 – 1788) objavio je *Versuch über die wahre Art, das Clavier zu spielen – Pokušaj istinske umjetnosti sviranja klavira*, a Leopold Mozart (1719 – 1787) 1756. g. objelodanio je priručnik za violiniste *Versuch einer gründlichen Violinschule – Pokušaj jedne temeljne škole za violinu*. Navedene škole za instrumente ne predstavljaju tek puke upute ili smjernice za muziciranje, već na svojevrsan znanstveni način pojašnjavaju izvedbenu praksu i glazbenu teoriju (Rummenhöller, 1983).

U osamnaestom stoljeću nastala su i društva, kao što su *Liedertafel – Pjevačko društvo*, utemeljeno 1809. g. u Berlinu, i *Gesellschaft der Musikfreunde – Društvo prijatelja glazbe*, osnovano 1812. godine u Beču.

Romantizam (19. stoljeće) predstavlja doba mnogih promjena koje su znatno utjecale na razvoj glazbene pedagogije. Glazba se oslobodila veze s crkvom, a narodna glazba, koja je sve više ulazila u glazbenu nastavu u školama, nije imala gotovo nikakvog dodira s visokom umjetnošću (Rojko, 2012b). Osim toga, realiziranje glazbene nastave u gimnazijama, ali i u

glazbenim školama, pothvati su koji su obilježili razdoblje romantizma. Naime, sve učestalije osnivanje opernih kazališta i orkestara te drugih profesionalnih glazbenih ustanova pokrenulo je otvaranje glazbenih škola kakve danas poznajemo. Najranije glazbene škole nisu obrazovale samo buduće profesionalne glazbenike, već i glazbene amatere (Rakijaš, 1974).

Glazbu romantizma karakterizira poetiziranje, romantiziranje, estetika osjećaja i izražaja pa ju se često dovodilo u vezu s izvanglazbenim sadržajima (Tuksar, 2000a). Kao sredstvo postizanja drugih ciljeva, glazba se koristila i u nastavi u općeobrazovnim školama. Kvaliteta je glazbene nastave opadala, a predavač više nije bio kantor, kao dotad, već učitelj koji je glazbenu nastavu podučavao uz druge predmete. Veliki utjecaj na područje glazbene pedagogije imao je Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), švicarski pedagog i reformator obrazovanja. Iako nije bio glazbenik, cijenio je glazbu te je smatrao da se čitav narod treba glazbeno školovati. Upravo je ideju o općem glazbenom obrazovanju iznio 1801. godine u glasovitom tekstu *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt – Kako Gertruda uči svoje dijete*. Prema švicarskim glazbenicima Michaelu Traugottu Pfeifferu i Hansu Georgu Nägeliu, ovo djelo Pestalozzija svrstava u jednog od inicijatora novije glazbene pedagogije (Skalovski, 1963). Pestalozzi za uspješan razvoj djeteta prepoznaje potrebe u trima područjima: „glava (kognitivni procesi, sposobnost mišljenja, pamćenja, imaginacije i jezika), srce (ljubav, svijest, povjerenje, zahvalnost, djelovanje svijesti, osjećaj za dobro i lijepo, moralne vrijednosti) i ruke (praktične aktivnosti koje povezuju manualne aktivnosti i fizičku snagu s razumskim i voljnim produktivnim djelovanjem)“ (Brühlmeier, 2010; prema Rajić, 2011, 242).

U devetnaestom stoljeću postojale su različite oprečne tendencije razmišljanja te glazbeno-pedagoške zamisli i prijedlozi koji su bitno utjecali na razvoj glazbene pedagogije. Često su se vodile rasprave o metodama svladavanja intonacije, ali se dovodio u pitanje i pravi cilj glazbene nastave. Jedna je struja smatrala da je to učenje pjevanja po sluhu, a druga je isticala važnost glazbenoga opismenjivanja jer će samo glazbeno pismen učenik biti osposobljen za glazbeni samorad (Rojko, 2012b).

Što se tiče gimnazija, tijekom devetnaestoga stoljeća došlo je do opadanja kvalitete glazbene nastave, za što je djelomično kriva Herbartova intelektualistička pedagogija, osobito u Njemačkoj (Ibid.). Ipak, u Njemačkoj su se u drugoj polovici 19. stoljeća počele događati pozitivne promjene po pitanju glazbene nastave u osnovnoj školi. Hermann Kretschmar (1848 – 1924), muzikolog i pisac, zaslužan je za reformu kojom je povećao aktivno slušanje glazbe na nastavi te je, zahvaljujući njemu, 1914. godine zabranjeno pjevanje po sluhu bez razumijevanja u osnovnoj školi (Ibid.).

Razdoblje romantizma doba je u kojem su nastala neka od najutjecajnijih djela ikad. Godine 1834. Robert Schumann (1810 – 1856), njemački skladatelj, izdao je glazbeni časopis *Neue Zeitschrift für Musik – Novi časopis za glazbu*, a u razdoblju od 1835. do 1844. g. François-Joseph Fétis (1784 – 1871), belgijski glazbeni teoretičar, objavio je u osam svezaka temeljno djelo muzikologije *Biographie universelle des musiciens et bibliographie générale de la musique – Sveobuhvatna biografija glazbenika i opća bibliografija o glazbi*.

Godine 1854. Eduard Hanslick (1825 – 1904), bečki glazbeni kritičar, muzikolog i estetičar objavio je djelo o estetici glazbe *Vom Musikalisch-Schönen – O glazbeno lijepom*. U razdoblju od 1866. do 1868. g. August Wilhelm Ambros (1816 – 1876), njemački povjesničar glazbe, izdao je *Geschichte der Musik – Povijest glazbe*. Godine 1904. Robert Eitner (1832 – 1905), njemački muzikolog i bibliograf, objavio je *Biographisch-bibliographische Quellenlexicon der Musiker und Musikgelehrten – Biografsko-bibliografski leksikon izvora glazbenika i glazbenih učenjaka*, a 1907. g. Ferruccio Busoni (1866 – 1924), talijanski skladatelj i pijanist, izdao je *Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst – Nacrt za novu estetiku tonske umjetnosti*.

Važno je napomenuti da su 1862. i 1866. godine utemeljeni konzervatoriji u St. Petersburgu i Moskvi, u kojima su se obrazovali jedni od najboljih glazbenika u povijesti.

20. stoljeće, doba napretka znanosti, medicine, gospodarstva, tehnologije i informatike, zahvatilo je i razvoj pedagogije, koja je u nekoliko navrata doživjela mnoge reforme. Pokret tzv. progresivnog obrazovanja bio je dijelom šire socijalne i političke reforme, koji u središte pozornosti postavlja dijete, znanstveno-realistično obrazovanje i socijalnu obnovu (Dobrota, 2000). Glazbeno školstvo također je u nekoliko navrata prošlo reforme. U općeobrazovnoj školi još su krajem devetnaestoga te početkom dvadesetoga stoljeća nastala tri smjera koncepcije glazbene nastave. Prvi se temelji na logici stručne glazbene nastave, odnosno pjevanju *prima vista*⁵ i glazbenoj teoriji, drugi na njegovanju pjesme i pjevanja te razvijanju glasovne i govorne tehnike, dok treći zagovara umjetnički odgoj upoznavanjem umjetničkih djela koja će razvijati umjetnički ukus, kao odraz *Pokreta za umjetnički odgoj (Kunsterziehungsbewegung)* (Rojko, 2012b).

Tzv. *Kestenbergova reforma* jedna je od najvećih reformi koja obuhvaća sve stupnjeve obrazovanja, od predškolskog do visokoškolskog. Nazvana je po Leu Kestenbergu (1882 – 1962), njemačkom glazbenom pedagogu i pijanistu, koji se zalagao da se svakom glazbeno nadarenom učeniku omogući obrazovanje u stručnoj glazbenoj školi. Također, ulagao je napore

⁵ *Prima vista* (tal.) glazbeni je izraz koji podrazumijeva izvođenje glazbenoga djela bez pripreme, odnosno prethodnoga poznavanja skladbe.

u to da prosvjetne vlasti financijski podupiru otvaranje glazbenih škola. Time je u Europi djelomično izjednačena organizacija glazbenoga školstva, pa su tako nastali osnovni tipovi glazbenih škola u gotovo svim europskim zemljama: amaterske i folklorne škole, škole za poučavanje crkvene glazbe te profesionalne glazbene škole nižega, srednjeg, višeg i visokog ranga (Rakijaš, 1974).

Koncept koji je ušao u glazbenu nastavu u osnovnoj školi dvadesetih godina 20. stoljeća je *Orff-Schulwerk* (Orffova glazbena radionica). Njegov tvorac, Carl Orff (1895 – 1982), pokrenuo je program imajući ideju o elementarnoj glazbi. Pod tim pojmom podrazumijevao je glazbu povezanu s pokretom, govorom i plesom, a temelj su muziciranja tjelesni pokreti s puno improviziranja (Rojko, 1996). Nakon vježbanja ritmiziranoga govora, pjevanja te ostalih navedenih aktivnosti, uslijedilo je korištenje prirodnih instrumenata kao što su bubnjevi, udaraljke, ksilofoni, štapići te razni duhački i žičani instrumenti (Košta, Desnica, 2013). Glazbeni pedagozi ubrzo su prihvatili *Schulwerk* i uvrstili ga u glazbenu nastavu u osnovnoj školi. Iako se proširio diljem svijeta, doživio je brojne kritike: „da nije koncipiran glazbeno nego ideološki, da prenamaglašavanjem improvizacije zatvara put planskom usvajanju ozbiljnih obrazovnih sadržaja, da donosi samo stare dječje pjesme, da ograničenjem na pentatoniku⁶ i staru melodiku stvara apstraktan odgojni ideal“ (Rojko, 2012b, 65). *Schulwerk* nije zaživio kao cjelovit sustav i jedino što je od njega ostalo je instrumentarij, a iza činjenice da se (instrumentarij) proširio u četrdesetak zemalja stoji marketing proizvođača instrumenata, koji više teži njihovoj prodaji nego glazbeno-obrazovnim vrijednostima (Rojko, 2014b).

Jedno od važnijih djela nastalih u 20. stoljeću svakako je *Philosophie der neuen Musik – Filozofija nove glazbe*, njemačkoga filozofa, kompozitora i sociologa Theodora Adorna (1903 – 1969), objavljena 1949. godine. Izdana su i dva djela o estetici glazbe 20. stoljeća; Roman Ingarden (1893 – 1970), poljski filozof, u razdoblju od 1928. do 1957. g. objavio je *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości – Glazbeno djelo i problem njegova identiteta*, a Igor Stravinski (1882 – 1971) izdao je 1942. godine knjigu *Poetics of Music – Poetika glazbe*, u kojoj izjavljuje da je glazba nesposobna izraziti išta drugo osim same sebe (Tuksar, 2000a).

U ovom razdoblju izdane su dvije velike glazbene enciklopedije te je tako u izdanju Bärenreiter u Kasselu u Njemačkoj od 1949. do 1968. g. objavljena *Die Musik in Geschichte und Gegenwart – Glazba u povijesti i sadašnjosti*, a drugo izdanje počelo je izlaziti 1994. godine. Dosad najveća glazbena enciklopedija u povijesti, *Grove's Dictionary of Music and*

⁶ Tonski sustav utemeljen na nizu od pet tonova.

Musicians – Groveov leksikon glazbe i glazbenika (sedmo izdanje), objavljena je 1980. g. u Londonu kod izdavača Macmillan Publishers (Ibid.).

2.2. POVIJEST HRVATSKOGA GLAZBENOG ŠKOLSTVA

Prema sačuvanim dokumentima, glazbena kultura u Hrvatskoj razvijala se od jedanaestoga stoljeća. Ipak, vjeruje se da su i prije toga vremena postojali svojevrsni organizirani oblici i institucije vezane uz glazbu (Tuksar, 2000b). Glazbena se naobrazba tijekom cijelog srednjeg vijeka veže uz dominantan utjecaj crkve koja je u samostanima osnivala škole. U katedralnim se školama, posebice u Dalmaciji, učila crkvena glazba. Primjerice, u splitskoj katedralnoj školi pjevanja, osim naobrazbe pjevača, poučavala se i glazbena teorija, a vrlo vjerojatno i sviranje (Grgić, 1997).

U četrnaestom stoljeću, vremenu nastanka gradskih škola, izučavalo se pjevanje, ali sačuvanih tekstova u kojima bi se moglo iščitati išta značajno o nastavi glazbe zapravo nema (Rojko, 2012b). Jedini poznati dokument u kojem se spominje visoko školstvo jest onaj iz 15. stoljeća, točnije, iz 1443. godine, kada je hrvatski profesor Magister Nicolaus de Zagabria zabilježen kao profesor *Musicae Muris* na Filozofskom fakultetu u Beču. Iako je hrvatska glazbena praksa u odnosu na Europu bila skromna, od četrnaestog se stoljeća ipak bilježe važna djela koja su od neprocjenjive vrijednosti za povijest glazbene kulture u Hrvatskoj. Osim zapisa o glazbenicima i zbirkama vokalnih i instrumentalnih djela, nastale su također i razne teorijske i glazbeno-teorijske rasprave te priručnici.

Oko 1392. godine, književnik i crkveno-politički pisac Petar Pavao Vergerije stariji (1370 – 1444) napisao je raspravu o shvaćanju odgoja *De ingenuis moribus ac liberalibus studiis*, koja sadrži ulomke o glazbeno-teorijskoj problematici onoga doba. „Humanistički program kakav nudi Vergerije, u mudrosti vidi rezultat studija cjelovitog znanja i ostvarenje slobode“ (Zagorac, 2008, 9).

U kasnoj renesansi, godine 1507. nastala je rasprava *De musica integritate* u traktatu *Speculum astronomicum terminans intellectum humanum in omni scientia* zadarskoga filozofa Federika Grisogono Bartolačića (1472 – 1538). Pavao Skalić (1534 – 1573) objavio je 1559. g. *Encyclopaediae, seu Orbis disciplinarum, tam sacrarum quam prophanarum, Epistemon*, djelo u kojem iznosi tekstove o glazbi i između ostaloga, o harmoniji, a 1599. godine djelo *Irene, ovvero della bellezza* dubrovačkog pjesnika i humanista, Mihe Monaldija (1540 – 1592), objavljeno je posthumno kao prva hrvatska estetika glazbe (Tuksar, 2000b).

U razdoblju baroka, Juraj Alberti (1604 – ?), glazbeni teoretičar, 1619. godine objavio je najstariji poznati glazbeno-teorijski priručnik *Dialogo per imparare con brevitá a cantar canto figurato – Dijalog za učenje s lakoćom pjevanja figuralnog pjeva*. Godine 1656. u Rimu je objavljena rasprava *Asserta musicalia – Glazbene tvrdnje* glazbenoga teoretičara Jurja Križanića (1617 – 1683), o glazbeno-teorijskim problemima vezanim uz akustiku te načinima bilježenja glazbe (Ibid.).

Što se tiče glazbenoga obrazovanja u osamnaestom i devetnaestom stoljeću, u osnovnim školama dominiralo je pjevanje, pretežito crkvenih pjesama. *Školskim zakonom* iz 1874. godine Pjevanje je i službeno postalo predmetom u pučkim školama. Kako je postupno raslo buđenje nacionalne svijesti, tako se u glazbenu nastavu uvodila narodna pjesma, a njezine odgojne vrijednosti postale su ciljem nastave (Košta, 2009). Nešto kasnije, svrha predmeta počela se preispitivati te je na koncu utvrđeno da samo i isključivo pjevanje nije proizvodno, stoga je drugim *Školskim zakonom* iz 1888. godine uvedeno i upoznavanje osnovnih elemenata glazbenoga pisma (Ibid.). U gimnazijama je nastavni plan također uključivao i glazbeno opismenjivanje te učenje glazbene teorije, povijesti i estetike glazbe (Rojko, 2012b).

Svjetovne glazbene škole, u sastavu građanskih škola i normalki, javljaju se 1777. godine, prema *Općem školskom redu* Marije Terezije (Rakijaš, 1974). Prva škola osnovana je 1788. g. u Zagrebu, potom u Rijeci 1789. g., u Karlovcu 1804. g., u Križevcima 1813. g., u Osijeku 1831. g., u Donjem Miholjcu 1834. g. te kasnije i u ostalim gradovima u Hrvatskoj. U predilirsko doba, potaknuti političkim promjenama, Hrvati su počeli osnivati muzička društva u većim gradovima: *Musik-Institut* u Križevcima 1813. godine, *Musikverein* u Zagrebu i Varaždinu 1827. g., *Musikverein* u Senju 1828. g., *Gesellschaft der Musikfreunde* 1830. g. u Osijeku i *Musikverein* u Petrinji 1841. g., a škola zagrebačkoga društva kasnije postaje Hrvatski glazbeni zavod (HGZ) te potom Muzička akademija (Ibid.). Skladatelji pak uglazbljuju tekstove kojima nastoje probuditi nacionalnu svijest, no pravu vrijednost ima tek mali broj djela zbog „dvije bitne prepreke: tek površnom poznavanju nacionalnog folklora i relativno slaboj tehničko-zanatskoj spremi kompozitora“ (Tuksar, 2000b, 90).

Jedno od važnijih pisanih djela osamnaestoga stoljeća vezano je uz glazbenu teoriju i povijest glazbe – *Fundamentum cantus Gregoriani seu choralis* (1760. g.) Mihalja Šiloboda-Bolšića (1724 – 1787), pisca i matematičara. Devetnaesto stoljeće u znaku je časopisa. Prvi hrvatski glazbeni časopis *Sv. Cecilija* počeo je izlaziti 1877. godine, a u njemu se redovito objavljivalo više stotina crkvenih i zbornih skladbi, hrvatskih pučkih napjeva, moteta i misa te glazbenih priloga skladatelja (Juričić, 1998). Godine 1892. izašao je i drugi glazbeni časopis

Gusle pod uredništvom Vjekoslava Klaića (1849 – 1928) i Vjenceslava Novaka (1859 – 1905). Nažalost, iste je godine časopis prekinuo s radom. Vjenceslav Novak, profesor glazbe, glazbeni kritičar i pedagog, 1893. godine pokrenuo je časopis *Glazba*, koji je 1894. g. prestao izlaziti. Godine 1890. objavio je glazbeno-teorijski priručnik *Nauk o glazbenoj harmoniji*, a u razdoblju od 1894. do 1900. pisao je *Povijest glazbe*, no ona nikad nije objavljena. Novakova *Povijest* prikazuje stanje hrvatske glazbene povijesti s dvaju aspekata – jedan sa znanstvenoga gledišta, a drugi kao nastavni predmet tadašnjega sustava glazbenog obrazovanja (Majer-Bobetko, 1998). Desetljeće kasnije, točnije 1911. godine, Stjepan Hadrović (1863 – 1934), povjesničar glazbe i skladatelj, objavio je *Kratku povijest glazbe*.

Glazbena nastava nakon Prvoga svjetskog rata i dalje je bila prisutna u osnovnoj i srednjoj školi pod nazivom Pjevanje. U osnovnoj školi pretežno se učilo pjevanje po sluhu, a u srednjoj se nastava, međutim, svodila gotovo isključivo na učenje glazbene teorije i solfeggia. Neostvariv program, teoretiziranje i verbalizam te formalizam značajke su srednjoškolske glazbene nastave prije Drugoga svjetskog rata (Rojko, 2012b).

Nakon Drugoga svjetskog rata drastičnih promjena u nastavi glazbe nije bilo. Uz neke preinake, koncept je ostao gotovo isti, kao i (ne)kvaliteta izvođenja nastave. Pjevanje po sluhu i dalje je bilo u središtu obrazovnoga procesa osnovne škole, s tim da se u trećem razredu postupno počelo uvoditi elementarno glazbeno opismenjivanje uz pomoć tonika-do metode kako bi se učenici pripremili za pjevanje u zboru (Duraković, 2015). U gimnaziji se, kao i prije rata, nastavilo s opismenjivanjem, ali se zahtijevalo i učenje glazbenih elemenata koji su bili predviđeni za glazbenu školu, pa je nastavni sadržaj bio posve neprilagođen učenicima. Naposljetku je i smanjen broj sati, ali je program ostao isti. Produženjem osnovnoškolske obveze gimnazijski program, solfeggio, nastavio se uz pjevanje pjesama i povremeno slušanje glazbe (Rojko, 2012b). Sljedeće izmjene nastavnoga plana i programa, tijekom 1951., 1958., 1965., 1972., 1984. i 1991. godine više su se ticale promjene osnovnoškolskoga naziva predmeta – prvo u Glazbeni odgoj pa u Glazbenu kulturu, nego napretka kvalitete nastave. Dugo očekivana reforma u nastavi Glazbene kulture dogodila se školske godine 2006./2007. u okviru Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS-a). Do tada je na satu prevladavalo „svažtarstvo“, to jest svojevrsna kombinacija svih elemenata, od glazbenoga stvaralaštva, pjevanja, sviranja, do slušanja glazbe i učenja glazbenih pojmova. Glazbena kultura zapravo se svodila na (neuspješno) imitiranje nastave glazbene škole, odnosno neke vrste pojednostavljenoga solfeggia (Rojko, 2005a). Dolaskom novoga, otvorenog modela nastavnicima se dala mogućnost za smanjenje opsega gradiva te za samostalno oblikovanje

nastavnoga programa, a samim time i kreiranja cjelokupnoga nastavnog procesa (Škojo, 2016). Jedina je obvezna aktivnost slušanje i upoznavanje glazbe, s naglaskom na umjetničku, zapadnoeuropsku glazbu (Rojko, 2009). O ostalim djelatnostima, primjerice, pjevanju, sviranju i stvaralaštvu, odlučuje nastavnik prema vlastitim interesima, ili pak u dogovoru s učenicima (Šulentić Begić, 2006). Ovaj model prvi je značajan i kvalitetan pothvat u povijesti glazbene nastave, koji vodi pravom cilju i svrsi predmeta.

Što se tiče glazbenih škola, one su između dvaju svjetskih ratova nastavile raditi. Budući da nisu imale jedinstven plan i program, većina ih je djelovala po uzoru na nastavu osnovne i srednje škole Muzičke akademije u Zagrebu (Rakijaš, 1974). Nakon Drugoga svjetskog rata u tadašnjoj se Jugoslaviji počeo otvarati velik broj glazbenih škola. Kako njihov razvoj nije bio jednoličan, bilo je potrebno sastaviti nastavni plan i program koji bi se odnosio na sve škole. Godine 1949. na Bledskom sastanku dogovoren je sustav glazbenoga školstva, koji je podijeljen na nižu glazbenu školu, u trajanju od šest godina, zatim srednju glazbenu školu, u trajanju od četiri godine, te visoku glazbenu školu odnosno akademiju, s nekoliko odjela: instrumentalni, solo pjevanje, kompoziciju i dirigiranje, povijesno-folklorni i teorijsko-nastavnički (Ibid.). Ovaj sustav zadržao se do danas, ali s jednom velikom i važnom iznimkom. Naime, tada su učenici sa završenom srednjom glazbenom školom dobivali zvanje stručnoga učitelja i mogućnost zaposlenja u školi (Ibid.), a danas nemaju zaokruženo glazbeno obrazovanje ni s deset godina školovanja, i sukladno tome ni zvanje kao ni vjerojatnost za dobivanje posla u struci. No, o tome će se pobliže raspraviti kasnije.

Nakon završetka Prvoga svjetskog rata, točnije godine 1919. u Zagrebu je osnovano pjevačko društvo Glazbeno društvo intelektualaca (GDI), kao muški zbor. Dvije godine kasnije prerastao je u mješoviti zbor, a 1927. godine otvorena je škola Studio GDI-a za mlađe pjevače (Kuntarić, 1971). Josip Andreis (1909 – 1982), muzikolog i povjesničar glazbe, 1944. godine je objavio djelo o estetici glazbe, *Uvod u glazbenu estetiku*. Trideset godina kasnije, odnosno od 1974. do 1975. godine također je izdao i *Povijest glazbe*, djelo o povijesti hrvatske i svjetske glazbe u četiri sveska. Andreis je i jedan od urednika muzikološkoga časopisa *Arti musices* koji je počeo izlaziti 1969. godine.

Glazbeni pedagog Josip Joža Požgaj (1914 – 1984) objavio je 1950. godine knjigu *Metodika muzičke nastave*, koja kao prva hrvatska metodika predstavlja početak razvoja glazbene pedagogije u Hrvatskoj. Godine 1975. tiskana je i *Metodika glazbenog odgoja u osnovnoj školi*, a 1988. i drugo, prerađeno izdanje pod naslovom *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi* (dovršila Višnja Požgaj) (Rojko, 2014a). Požgajeve *Metodike* značajan

su doprinos hrvatskoj glazbenoj pedagogiji, dok se svi ranije objavljeni radovi, uključujući i one prije Drugoga svjetskog rata, smatraju predznanstvenim stupnjem glazbene pedagogije (Rojko, 2014b).

O glazbenoj pedagogiji sustavnije se piše od 1950. godine, kada počinje izlaziti časopis *Muzika i škola*, no 1979. godine prestaje s radom. Od 1986. godine djeluju *Tonovi*, prvi hrvatski glazbenopedagoški časopis u kojem se objavljuju izvorni znanstveni i stručni radovi iz polja glazbene i plesne pedagogije. Naime, prije *Tonova* nije bilo znanstvenih članaka, već samo priloga na razini stručnih članaka (Ibid.). *Tonovi* su od 1992. godine postali internacionalnom referentnom publikacijom, a od 1998. godine kontinuirano do danas objavljuju veliki broj znanstvenih i stručnih glazbenopedagoških radova (Ibid.).

Godine 1951. godine osnovano je Udruženje muzičkih pedagoga Hrvatske, kasnije preimenovano u Društvo hrvatskih glazbenih pedagoga. Muzikolog i kulturolog Ivan Supičić (1928) objavio je 1964. djelo *Elementi sociologije muzike*, koje je prevedeno na engleski, francuski, poljski i kineski jezik. Supičić je ujedno i glavni urednik časopisa za estetiku i sociologiju glazbe *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, koji je počeo izlaziti 1970. godine. Godine 1996. akademik Nikša Gligo (1946) objavio je *Pojmovni vodič kroz glazbu 20. stoljeća s uputama za pravilnu uporabu pojmova s glazbeno-teorijskom analizom glazbe 20. stoljeća*.

Godine 1997. osnovano je Hrvatsko društvo glazbenih teoretičara čiji je cilj promicanje, razvitak i unaprjeđenje teorije glazbe, nastave teorijskih glazbenih predmeta, glazbene umjetnosti i kulture. Navedeno društvo, godine 1999. počinje s izdavanjem časopisa *Theoria* u kojemu objavljuju znanstvene i stručne tekstove s područja teorije glazbe, glazbene pedagogije i muzikologije te interdisciplinarnе radove koji uključuju neki aspekt glazbene umjetnosti.

2.3. GLAZBENO ŠKOLSTVO U EUROPI

2.3.1. Predstudijsko glazbeno obrazovanje

Europska asocijacija konzervatorija (AEC)⁷ odlučila je provesti detaljno istraživanje među ustanovama predstudijskoga glazbenog obrazovanja, kako bi se što bolje upoznala sa sustavom, uvjetima rada te sadašnjim stanjem obrazovanja budućih profesionalnih glazbenika.

⁷ *Association Européenne de Conservatoires, Académies de musique et Musikhochschulen*, europska obrazovna i kulturna mreža koja predstavlja interese institucija vezanih uz glazbeno obrazovanje. Podaci su dostupni na mrežnoj stranici: <http://www.aec-music.eu/>.

U svrhu toga, oformljena je radna skupina *Polifonia* sa stručnjacima iz različitih europskih zemalja. Obilaskom ustanova u sveukupno 26 država, *Polifonia* je uvidom u trenutno stanje donijela zaključke koji prije svega najviše koriste ustanovama visokoga glazbenog obrazovanja. AEC naglašava da bez dobro strukturiranoga predstudijskog sustava nema ni kvalitetnoga visokog obrazovanja, stoga su ova istraživanja od iznimne važnosti za podizanje i održavanje izvrsnosti europskoga glazbenog školovanja.

Termin predstudijsko glazbeno obrazovanje radna je grupa definirala za opisivanje „posebne faze unutar glazbenog obrazovanja, a koja je fokusirana na pripremanje učenika za prijemne ispite na ustanovama visokoga glazbenog obrazovanja koje školuju profesionalne glazbenike“ (*Pre-College Education in Europe*, 2007; prema Rojko, 2011b, 7).

Istraživanjem sustava i kurikuluma, *Polifonia* je formulirala zaključke koji su od velikoga značaja ustanovama visokoga glazbenog obrazovanja, osobito kada se uzme u obzir da su gotovo svi studenti pohađali neki tip ustanove predstudijskoga obrazovanja. Ustanove se međusobno razlikuju po kurikulumu te po doticaju s ustanovama visokoga glazbenog obrazovanja. Naime, dok su jedni sustavi povezani s ustanovama studijskoga obrazovanja, drugi su vezani samo sa sustavom na sekundarnoj razini, a neki ni s jednim ni s drugim ustanovama (*Pre-College Education in Europe*, 2007). Radna grupa zaključila je da ustanove povezane s ustanovama visokoga obrazovanja ujedno i najviše pripremaju učenike koji se opredijele za studiranje glazbe. Također, a to je iznimno važno za buduće profesionalne glazbenike, u obzir se moraju uzeti i znanstvena istraživanja koja su dokazala da glazbeno obrazovanje mora započeti u ranoj dobi, najbolje prije sedme godine, s obzirom na to da je plastičnost mozga najveća u ranome djetinjstvu (Ibid.). Sukladno tome, dobra struktura predstudijskih ustanova poticat će visoke standarde u visokom školovanju. Kako se ne bi zanemarili oni učenici koji ne planiraju nastaviti obrazovanje na visokom stupnju, a njih je ipak većina, AEC ističe da im glazbeno školovanje treba omogućiti aktivno sudjelovanje u glazbenoj umjetnosti, njezino razumijevanje i njegovanje i onda kada završe glazbenu školu.

Rezultati AEC-ovog istraživanja među europskim zemljama pokazali su to da većina podružnica europske udruge glazbenih škola – EMU⁸ ima zakon o glazbenim školama, a te škole obično imaju i nacionalni kurikulum. U pravilu, one zemlje koje imaju zakon o glazbenim školama uglavnom imaju dobar sustav kontrole kvalitete i praćenja napretka učenika (*Music*

⁸ *European Music School Union*, nevladina i neprofitna organizacija nacionalnih udruga glazbenih škola u Europi. Sastoji se od udruga članica iz 25 zemalja i predstavlja više od 6 tisuća glazbenih škola, 150 tisuća nastavnika i 4 milijuna učenika.

Schools in Europe / Part A: Research results, 2007 – 2010). Informacije o kurikulumu, ciljevima obrazovanja, vezama između glazbenih škola i ustanova visokoga obrazovanja, nastavi, nastavnicima, kontroli kvalitete rada škola i financija preuzete su s AEC-ovog dokumenta *Music Schools in Europe / Part A: Research results* gdje je prikazan pregled ishoda na temelju odgovora iz upitnika u kojem su sudjelovale glazbene škole diljem Europe.

Većina europskih država ima nacionalni kurikulum koji su najčešće stvarali državno ministarstvo, nacionalne školske udruge ili drugi stručnjaci. Zemlje koje imaju nacionalni kurikulum u većini slučajeva smatraju da obrazovanje u njihovim glazbenim školama osigurava učenicima dovoljno vještina i znanja za nastavak školovanja u visokom obrazovanju. S druge strane, one zemlje koje nemaju nacionalni kurikulum, već vlastiti, ne dijele ovo mišljenje. Sastavni dio kurikuluma pretežno čine teorijski glazbeni predmeti i skupna nastava, a najčešći oblik predavanja je individualna nastava, s tim da se u posljednje vrijeme kombinira sa skupnom nastavom.

Što se tiče ciljeva obrazovanja, gotovo sve zemlje daju mogućnost glazbenoga obrazovanja i amaterima i onima koji se žele profesionalno baviti glazbom. Suočeni s različitom terminologijom ustanova predstudijskoga glazbenog obrazovanja među zemljama, *Polifonia* je različite vrste ustanova svrstala u sljedeće kategorije (Tablica 1.) (Ibid., 13):

Tablica 1. *Vrste ustanova predstudijskoga glazbenog obrazovanja*

| |
|--|
| Odsjek za mlade / pripremni razred / osnovna godina Tečajevi unutar ustanova visokog obrazovanja za pripremanje studenata za studij na visokoškolskom stupnju. |
| Opća glazbena škola Neovisna ustanova za glazbeno obrazovanje <u>izvan</u> obveznog sustava i visokoga obrazovanja, koja daje glazbeno obrazovanje učenicima svih dobi i svih stupnjeva. |
| Specijalizirana glazbena škola Neovisna ustanova za glazbeno obrazovanje <u>izvan</u> obveznog sustava i visokoga obrazovanja s ponudom posebnih kurikuluma za pripremanje učenika za profesionalno obrazovanje na visokom glazbenom školovanju. |
| Ustanova na sekundarnoj razini obrazovanja specijalizirana u glazbi <u>A</u> Škola na sekundarnoj razini koja daje opće obrazovanje sa specijalizacijom u glazbenom obrazovanju. |
| Ustanova na sekundarnoj razini obrazovanja specijalizirana u glazbi <u>B</u> Škola na sekundarnoj razini koja daje napredno glazbeno obrazovanje uključujući i opće obrazovanje. |
| Ustanova na sekundarnoj razini obrazovanja specijalizirana u glazbi <u>C</u> Škola na sekundarnoj razini koja daje napredno glazbeno obrazovanje bez općeg obrazovanja. |
| Privatna poduka |

Nacionalni kurikulum u pola zemalja Europe osmišljen je tako da vodi prema profesionalnom obrazovanju na visokoj razini. Ipak, većina glazbenih škola nema formalizirane veze s ustanovama visokoga obrazovanja. AEC smatra da je razlog tomu činjenica da velik dio glazbenih škola ne priprema učenike za profesionalno obrazovanje. Također navodi da možda umjesto službene, formalne veze, postoje i one neformalne veze ili pak formalne veze na nacionalnoj razini, kao što je EMU ili vlada. Općenito, glazbene škole koje su povezane s ustanovama visokoga obrazovanja u pravilu imaju pozitivan utjecaj na nastavak profesionalnoga obrazovanja učenika koji se odluče za školovanje na visokom stupnju.

Kad je u pitanju individualna nastava instrumenta ili vokalna nastava, u AEC-ovom dokumentu nije specificirano u kojoj zemlji koliko dugo vremenski traje nastavni sat, no iz istraživanja je vidljiva velika razlika u minutaži nastavnih sati, u rasponu od 15 do 90 minuta. Većina zemalja najčešće održava nastavu jednom ili dvaput tjedno od 30 do 60 minuta, a trećina se izjasnila da traje od 0 do 30 minuta. Slično je i sa skupnom nastavom instrumenta ili vokalnom nastavom, koja se obično provodi jednom ili dva, a katkad i tri puta tjedno od 30 do 60 minuta, iako se u ponekim zemljama održava od 0 do 30 pa i do preko 90 minuta.

Što se tiče stručne kvalifikacije nastavnika, ona je u gotovo svim zemljama obvezna, no varira od države do države. Dok je u nekima dovoljno imati diplomu prvostupnika (bakalaureus), u drugima je potrebno imati završeni drugi stupanj (magisterij), a neke zemlje zahtijevaju i diplomu iz pedagogije. U većini europskih zemalja nastavnici iz glazbenih škola predaju i u osnovnim školama, a katkad obje škole zajedno surađuju u okviru nastave instrumenta i vokalne nastave.

Kontrolu kvalitete rada glazbenih škola najčešće provodi vlada, zatim same glazbene škole (unutarnju evaluaciju) te nacionalna udruženja EMU. Iz istraživanja je vidljivo da oko dvije trećine zemalja razumije sustav kontrole kvalitete te nema dvojbi oko njezinog provođenja, dok trećina tvrdi da ne poznaje nijedan sustav. To je poprilično problematično s obzirom na to da su prema propisima EMU-a članice obvezne osigurati nacionalne standarde. EMU ipak naglašava da se i praćenje napretka učenika također smatra načinom kontrole kvalitete, što čini pola europskih zemalja.

Naposljetku, plaćanje školarine u gotovo je svim europskim zemljama obavezno. Polovica ispitanika u istraživanju izjasnila se da bi to mogao biti ključni razlog zašto neki učenici ne pohađaju glazbenu školu (Ibid.).

2.3.2. Studijsko glazbeno obrazovanje

Termin studijsko, odnosno visoko glazbeno obrazovanje radna je grupa definirala za opisivanje glazbenoga učenja koje se odvija u kontekstu visokoga obrazovanja s naglaskom na praktičan i kreativan razvoj studenta (*Quality Assurance and Accreditation in Higher Music Education*, 2010). Visoko glazbeno obrazovanje vezano je uz specijalizirane ustanove kao što su konzervatoriji, akademije, visoke glazbene škole i glazbena sveučilišta. Više od 270 ustanova visokoga obrazovanja iz svih europskih zemalja dio su AEC-a.

Najznačajnije promjene i reforme u europskim institucijama visokoga školstva pokrenute su 1999. godine potpisivanjem Bolonjske deklaracije, čime su zahvaćene i ustanove glazbenoga obrazovanja. Cilj je Bolonjskoga procesa osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju, unaprjeđivanje suradnje i mobilnosti te usporedivost u standardima.

Prema Bolonjskoj deklaraciji studij se dijeli na tri stupnja, odnosno tri ciklusa. Prvi ciklus – bakalaureat preddiplomski je studij koji završava prvostupnikom. Ovaj ciklus predstavlja temelj glazbenoga obrazovanja, uvod u glazbenu profesiju, ali ujedno pruža i dobro zaokruženo obrazovanje. Studenti se u prvom ciklusu koncentriraju na usvajanje znanja i vještina te stjecanje praktičnih i teorijskih kompetencija. To bi primjerice značilo izvedbu reprezentativnih djela različitih stilova kao i samostalnu mogućnost primanja, analiziranja i interpretiranja informacija (*Guide to Third Cycle Studies in Higher Music Education*, 2007). Program se sastoji od više obvezatnih elemenata, a studira se najčešće uz vodstvo nastavnika (Rojko, 2007b). Trajanje studija najmanje je tri godine, iako je na ponekim programima produžen na četiri. Kao što je već ranije spomenuto, u nekim europskim zemljama dovoljno je imati diplomu bakalaureusa, bez završenoga višeg stupnja. Drugi ciklus – magisterij diplomski je studij te završava magisterijem struke, a u načelu traje dvije godine. Ovaj je ciklus visoka umjetnička razina u kojoj student razvija, primjenjuje i produbljuje usvojena znanja i umijeća. Program je usmjeren prema određenom zanimanju te daje mogućnost individualno isplanirane studije (Ibid.). Poticanjem samostalnosti u učenju i radu, od studenta se traži razumijevanje određenoga područja specijalizacije uz primjenu kompetencije (*Guide to Third Cycle Studies in Higher Music Education*, 2007). Treći ciklus – doktorat poslijediplomski je studij koji završava doktoratom znanosti/umjetnosti i traje najmanje tri godine. Na ovoj razini student se usmjerava na generiranje znanja i umijeća, s ciljem samostalnoga istraživačkog rada te stvaranja novih teza (Ibid.).

Studij glazbe, u usporedbi s drugim studijima, ima posebne zahtjeve i izazove s obzirom na prirodu glazbene umjetnosti. Specifičnosti studija pobliže su objašnjene u AEC-ovim dokumentima: *Bolonjski proces u studiju glazbe: Tri europska dokumenta o implementaciji bolonjskog sustava u studij glazbe*. Prvi dio: *Standardi u studiju glazbe*, i drugi dio: *Usklađivanje (tuning) obrazovnih sustava u Europi* te treći dio: *Vodič za treći ciklus studija u visokom glazbenom obrazovanju* nastao je stalnim proučavanjem učinaka Bolonjske deklaracije koje AEC prati od samih početaka Bolonjskoga sustava. Opis standarda u glazbi u dokumentu *Standardi u studiju glazbe* prikazan je kako bi se pobliže pojasnila glazbena disciplina. U tekstu se napominje da opis, kako zbog raznolikosti disciplina tako i zbog različitosti ustanova, ne predstavlja opći kurikulum. U ovom će se dijelu izdvojiti najvažniji odjeljci vezani uz opća načela, zahtjeva na studiju, discipline, metode poučavanja i resurse (Rojko, 2007a).

U AEC-ovom dokumentu *Usklađivanje (tuning) obrazovnih sustava u Europi* istaknuta je specifičnost glazbene discipline te važnost prepoznavanja i održavanja njezine kvalitete (Rojko, 2007b, 34):

„Malo je područja koja imaju takvu intrinzičnu opsesiju za pokazivanje kvalitete kao što je to slučaj s glazbom: studente se stalno traži da sviraju pred komisijama na audicijama, na natjecanjima i (najbolji test od svih) pred koncertnom publikom. U isto vrijeme malo je iskustava s eksternim osiguranjem kvalitete i procesima akreditacije u glazbi. Stoga je potrebno daljnje djelovanje da bi se obavijestilo ustanove kako pristupiti procesima podizanja njihove kvalitete, ali isto tako, poticati proaktivni pristup sektora samog kako bi se osiguralo da će procedure uzeti u obzir posebne karakteristike studija glazbe, koje razlikuju glazbu od svake druge discipline u visokom obrazovanju“.

Učenici koji planiraju profesionalno se baviti glazbom najčešće pohađaju ustanove predstudijskoga glazbenog obrazovanja, pripremajući se za upis na ustanove visokoga školstva. Nerijetko to uključuje i dodatne, privatne sate. Obrazovanje tako može potrajati deset godina, pa i više, što studente glazbe čini specifičnima s obzirom na vještine i znanje s kojima dolaze na preddiplomski studij. Ono što ih također čini posebnima jasne su predodžbe o poslu nakon studiranja. U AEC-ovom dokumentu ističe se da studenti, ako žele krenuti specifičnim profesionalnim putem, na nekim ustanovama moraju pristupiti audiciji s točno ciljanim zahtjevima prijemnog ispita, dok se pri upisu na drugim ustanovama u obzir uzima širi raspon vještina i znanja (Rojko, 2007a). Nadalje, spomenuti su zahtjevi koji se traže na studiju (Ibid., 7):

- „istraživanje prirode glazbenih tekstova, bilo pismeno bilo slušno,
- istraživanje glazbenih repertoara i njihovih kulturnih konteksta,
- razumijevanje važnosti glazbe i glazbene proizvodnje za društva prošlosti i sadašnjosti,

- bavljenje glazbenim procesima i materijalima, putem skladanja, izvođenja, analize ili kritike,
- povezivanje slušne, notacijske i verbalne artikulacije glazbenih ideja,
- praćenje odnosa između teorije i prakse,
- razumijevanje prirode glazbenih iskustava,
- razvijanje glazbenih vještina,
- poticanje glazbene kreativnosti.“

Studenti u prvom redu uče razumijevati glazbeni jezik, povezivati teoriju i praksu te stjecati vještinu i znanje. Bez obzira na vrstu programa, ovi zahtjevi predstavljaju svojevrsan konsenzus onoga što se očekuje od studenata.

„S obzirom na to da zaokruženi studij glazbe a) zahtijeva angažman kreativnih i ekspresivnih aspekata glazbe, b) da se glazba prvenstveno doživljava slušnim putem i c) s obzirom na njezino značenje i emocionalnu vrijednost za ljude različitih perioda i kulturnih konteksta, diplomirani glazbenik imat će kombinaciju praktičnih, kreativnih i intelektualnih vještina“ (Ibid., 11).

Na studijima se nudi velik izbor glazbenih disciplina, od onih koje su usmjerene na izvođenje i stvaralaštvo, do onih čiji temelji predstavljaju istraživanje i pisanje. U odjeljku 2. *Priroda i svrha predmeta*, točki 2.0.3., pojašnjena je osnovna podjela glazbenih disciplina (Ibid., 6):

„Glazbene discipline ponekad se dijele na one koje se centriraju na „pristupe bazirane na praksi“ i na „pristupe bazirane na tekstu,“ ali područje predmeta unutar glazbe stalno evoluiru i svaka ustanova stvara svoje vlastite granice predmeta. Na primjer, postoje takvi koji tendiraju prema pristupima zasnovanima empirijski na sociologiji i psihologiji“.

Studenti, ovisno o interesima i aspiracijama, mogu birati između niza programa koji uključuju glazbenu izvedbu, kompoziciju, muzikologiju, glazbenu teoriju i analizu, etnomuzikologiju, glazbenu tehnologiju, akustiku, organologiju, glazbenu estetiku i kritiku, glazbenu psihologiju, glazbenu pedagogiju, glazbenu terapiju i glazbu u zajednici. Također, uz studij glazbe pruža se mogućnost kombinacije studijskih programa te usporednoga studiranja glazbe s drugim umjetnostima.

Kao i u predstudijskim glazbenim ustanovama, metode poučavanja većinom su vezane uz individualnu nastavu i učenje u malim skupinama. Upravo se zbog takvih pristupa studentima pružaju velike mogućnosti napredovanja budući da se potiče interaktivni proces između studenta i profesora, kao i timski rad u skupinama (Ibid.). Interakcija jedan na jedan, glazbene izvedbe, radionice, projekti za terensku nastavu, istraživanje i seminari samo su neke od aktivnosti koje se spominju u dokumentu u cilju razvijanja muzikalnosti i interpretacije te

komunikacijskih i kreativnih vještina. Studiju glazbe, ističe se u dokumentu, potrebno je više resursa nego ostalim studijima. S jedne strane već je spomenuti tradicionalni model učenja jedan-na-jedan (*apprenticeship model*), a kada se uzme u obzir i angažiranje gostujućih predavača, zahtjevi mogu biti jako skupi (Ibid.). S druge strane, tehnički uvjeti iziskuju stalne potrebe za pristupom literaturi, partiturama, instrumentima, audio i video snimkama te odgovarajućim uređajima za njihovo reproduciranje i sl. (Ibid.). U dokumentu se naglašava da navedene potrebe, od kojih je ovdje prikazan samo dio, trebaju biti prepoznate na institucionalnoj razini.

2.3.2.1. Doktorski studij glazbe

Istraživanja na doktorskom studiju glazbe mogu se realizirati na raznim područjima kao što su glazbena pedagogija, glazbena psihologija, muzikologija i dr., a o nedavno se provodi i umjetničko glazbeno istraživanje. Prema *Vodiču za treći ciklus studija u visokom glazbenom obrazovanju (AEC / Polifonia priručnik)*, umjetničko istraživanje dijeli se na četiri glavna područja ispitivanja (*Guide to Third Cycle Studies in Higher Music Education*, 2007, 15):

- „Glazbena produkcija, tj. skladanje i improvizacija;
- Glazbeno izvodilaštvo, tj. pripremanje koncerata i koncertiranje;
- Glazbeno poučavanje, tj. vođenje drugih u pripremanju glazbenih izvedba i u razumijevanju glazbenih ideja i koncepata;
- Glazba u društvu, tj. razvijanje umjetničkog razumijevanja i upoznavanja glazbe, transfera glazbenih kompetencija i odgajanja koncertne publike.“

O istraživanju glazbenoga izvođenja i glazbene pedagogije te prihvaćanju umjetničke prakse kao istraživanja u akademskom okruženju raspravlja se posljednjih petnaestak godina (Schippers, 2014). U glazbenim institucijama već se duže vrijeme raspravlja o nejednakosti sa znanstvenicima iz drugih disciplina, s ciljem priznavanja glazbene djelatnosti i kvalitete rada. Napetost zbog podjele između znanosti i glazbe dovedena je do izražaja u proteklih šest desetljeća aktivnim angažiranjem sveučilišta u Velikoj Britaniji, SAD-u, te diljem kontinentalne Europe i Australiji. Prof. Huib Schippers s konzervatorija Queensland Conservatorium Griffith University (QCGU) u Brisbaneu u Australiji naglašava osjećanje pomaka naprijed po pitanju koncepta i strategije, no problem koji zahvaća glazbenike krije se u kvalificiranju ishoda: „iako stvaranje glazbe uključuje istraživanje, ono se ne mora uvijek

kvalificirati kao istraživanje. Ne čini svaka glazbena proba istraživački projekt, niti je svaki nastup istraživački rezultat. Također postoji opasnost od zamjene pojmova umjetničke kvalitete i istraživačke kvalitete“ (Ibid., 4). Schippers ističe da ne postoji konkretan strukturalni problem, već da se parametri i procesi trebaju preciznije definirati, a ova vrsta istraživanja na snažan način pozicionirati na akademiji (Ibid.).

Osim na spomenutom konzervatoriju, umjetničko istraživanje ima jako uporište i u Belgiji na Institutu Orpheus u Gentu. Na doktorskom i post-doktorskom studiju postoje dva istraživačka programa, docARTES (*Doctoral Programme in Musical Arts*) i ORCiM (*Orpheus Research Centre in Music*), koji otkrivaju pristupe u procjeni specifične prirode stvaranja umjetnosti (Coessens, Crispin, Vaes, 2014). DocARTES, međunarodni međusveučilišni doktorski studij integriran u biotopu umjetničkoga istraživanja, priprema doktorande za profesionalnu karijeru umjetničkih istraživača te omogućuje rad s međunarodnom zajednicom istraživača raznovrsnih glazbenih pozadina. Specifični biotop umjetničkoga istraživanja, ORCiM, promiče najkvalitetnije istraživanje glazbe, procese stvaranja glazbe i razumijevanje tih procesa. Ovaj istraživački centar unaprjeđuje nove načine izražavanja bogatstva znanja koje je ugrađeno u glazbi. Umjetničko istraživanje suočava se mnogo problema, no jedan od temeljnih predstavlja prevelika nadmoć znanosti i znanstvene metodologije. Dr. Kathleen Coessens, dr. Darla Crispin i dr. Luk Vaes s Instituta naglašavaju da, kako bi umjetničko istraživanje bilo učinkovito, ono treba biti artikulirano u svojim vlastitim uvjetima, a ne posredovano dominantnim istraživačkim paradigmatama znanosti (Ibid.). Umjetničko istraživanje, osim što pruža priliku za eksperimentiranje i istraživanje, također daje potencijal za širenje mogućnosti umjetničke prakse (Ibid.).

Dr. Pamela Burnard, profesorica na Cambridge University u Cambridgeu, ističe da umjetničko istraživanje nastoji postići nešto sasvim drugačije od tradicionalnih oblika istraživanja, stoga institucije trebaju ponuditi sredstva koja će poduprijeti glazbu i glazbenu izvedbu kao istraživanje te priznati mnoštvo područja u kojima nastaje glazbena praksa (Burnard, 2014). Katkada postoji sukob između, kako Burnard navodi, „institucionaliziranih“ pogleda na ono što čini empirijski dokaz i onoga što se smatra „stajalištem i postupcima umjetnika“ kao važećih područja za istraživanje. Burnard nadalje ističe da učenje i vrednovanje trebaju biti postavljeni modelom praktično-temeljenog istraživanja, kao izlaz iz polarizacije koju je donijela razlika između uvjeta epistemološke složenosti, a koja određuje objektivne „znanstvene“ modele, i novijih modela praktično-temeljenog istraživanja. U njima istraživači isprobavaju nove pristupe i istražuju načine u kojima umjetničko istraživanje, kako je ranije

rečeno, pokušava postići nešto drugačije od uobičajenih, tradicionalnih oblika istraživanja. Ako je cilj glazbenika stvaranje glazbe, tada njegovo istraživanje pomaže pri razumijevanju načina na koji praksa u području može biti koncipirana (Ibid.).

Dr. Jeremy Cox, nekadašnji glavni izvršni direktor AEC-a, upozorava na potrebu za unaprjeđenjem i prilagodbom kurikuluma preddiplomskoga i diplomskog studija koji su nužni za pružanje odgovarajućega stručnog osposobljavanja budućih doktoranada na europskim konzervatorijima (Cox, 2014). Cox naglašava da svaki ciklus treba imati vlastiti identitet, odnosno određenu namjenu i svrhu (Ibid.). Promatrajući promjene na konzervatorijima u Europi unatrag petnaestak godina, objavom Bolonjske deklaracije 1999. godine mogla se uvidjeti opasnost od isključenja nekih glazbenih institucija iz visokoga obrazovanja. Zasjedanje AEC-a i Europske lige Instituta za umjetnost – ELIA⁹ rezultiralo je zajedničkim priopćenjem u kojem se objavilo priznanje svih triju ciklusa uključujući i umjetnički razvoj, istraživanje te njihova jednakost s ostalim disciplinama (Ibid.). Značajan pomak na konzervatorijima te ozbiljnost za prihvaćanje jedne nove paradigme aktivnoga istraživanja potvrda su velikih napora i rada, no Cox upozorava da, ako se doista želi pomoći studentima pri pronalasku sredstava za stvaranje i ostvarivanje svojih umjetničkih koncepata, potrebno je novo vrednovanje pristupa i poučavanja u području istraživanja. Ciklusi post-bolonjskog preddiplomskoga, diplomskog i doktorskog studija izričito zahtijevaju napredovanje iz jednog ciklusa u drugi s očekivanjem postupnoga razvitka samostalnosti u radu studenata, a trenutni model koji prevladava gotovo cijelim obrazovanjem tradicionalni je model temeljen na odnosu majstor-šegrt (Ibid.). Stoga je osmišljavanje kurikuluma svih ciklusa, s naglaskom na holistički pristup, prijeko potrebno za osposobljavanje studenata za umjetničko istraživanje, uz stalan rad na kvalitetnoj praksi i razvoju kompetencija (Ibid.).

2.3.3. Glazbeno školstvo u europskim zemljama

U ovome dijelu poglavlja prikazat će se glazbeno školovanje u stručnim glazbenim školama iz šest europskih zemalja; iz srednje Europe – Mađarske i Slovenije, zapadne Europe – Francuske, potom iz sjeverne Europe – Finske, te srednje Europe – Njemačke i Austrije. Svaka od navedenih država ima udrugu glazbenih škola putem koje se promiče glazbeno obrazovanje, povezuju škole te se pridonosi razvoju kurikuluma. Ono što je zajedničko svima jest obavezno plaćanje školarine bez obzira na vrstu glazbene škole, a ono po čemu se razlikuju

⁹ *The European League of Institutes of the Arts*

pretežno je vezano uz ciljeve obrazovanja i standard. Navedene zemlje izabrane su za prikaz iz nekoliko razloga. Naime, Mađarska i Slovenija su, kao i Hrvatska, bivše socijalističke zemlje, pa je namjera bila dati uvid u razvitak glazbenoga školovanja nakon izlaska iz socijalističkoga režima. Ako se usporede njihovi sustavi obrazovanja, uključujući i onaj u Hrvatskoj, primijetit će se da su gotovo posve različiti, kao i da je poimanje glazbenoga školovanja, sasvim neistovjetno, iako je riječ o susjednim zemljama. Za prikaz je neizostavna i Njemačka, začetnica glazbene pedagogije kao znanstvene discipline, čiji korijeni sežu još u 19. stoljeće. Razvoj glazbene pedagogije općenito je najjači na njemačkom govornom području pa se iz tog razloga u obzir uzela i Austrija. Francuska, zemlja duge tradicije glazbene kulture, ima vrlo složen sustav glazbenoga školovanja te je namjera bila prikazati različite statuse glazbenih škola. Konačno, predočit će se i Finska, o kojoj se u posljednje vrijeme najviše raspravlja zbog modela obrazovanja koji se smatra jednim od najboljih sustava na svijetu.

2.3.3.1. Mađarska

Glazbeno obrazovanje u Mađarskoj dio je općega obrazovnog sustava. Subvencionira ga država, no cijena školarine naplaćuje se za sve glazbene škole. Glazbeno je školovanje, osim za profesionalne glazbenike, predviđeno i za amatere pa u sustavu djeluje čak pet vrsta glazbenih škola: opće glazbene škole, specijalizirane glazbene škole te ustanove na sekundarnoj razini obrazovanja specijalizirane u glazbi A, B i C. Opće i specijalizirane glazbene škole usmjerene su na školovanje amatera, ali ujedno pripremaju i za stručno usavršavanje glazbenika. Ustanove na sekundarnoj razini A namijenjene su samo amaterima, a B i C za stručno usavršavanje glazbenika (*Music Schools in Europe / Part B: National information. Country overviews, 2007 – 2010*).

Osim navedenih škola, u Mađarskoj djeluje i nekoliko privatnih glazbenih škola. Opće i specijalizirane glazbene škole te dio ustanova na sekundarnoj razini A i B dio su Udruge mađarskih glazbenih i umjetničkih škola (mađ. *Magyar Zene iskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége – MZMSZ*). Evaluaciju rada škola provodi nacionalna udruga glazbenih škola, vlada, te sama škola. Svaka glazbena škola ima vlastiti nastavni plan i program koji oblikuje prema smjernicama nacionalnoga kurikulumu. Teorijski glazbeni predmeti uključeni su u nacionalni kurikulum te su obavezni za pohađanje, a nastava se izvodi u skupinama. Individualna nastava predviđena je za učenje instrumenta, odnosno pjevanja te se održava dva puta tjedno od 30 do 60 minuta. Jedini je izborni predmet skupno muziciranje. Nakon srednjoškolskoga stupnja, učenici mogu nastaviti školovanje na ustanovama za visoko obrazovanje (Ibid.). Najpoznatija i

najprestižnija je Muzička akademija Franz Liszt (mađ. *Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem*) u Budimpešti, s odjelima za sve klasične instrumente, pjevanje, dirigiranje, teoriju glazbe, jazz i narodnu glazbu te glazbenu pedagogiju koja se podučava po Kodályevoj metodi. Osim preddiplomskoga i diplomskog, može se pohađati i doktorski studij.

Studij Kodályeve glazbene pedagogije temelji se na glazbenom obrazovanju unutar tradicionalnoga školskog konteksta, a moguće ga je pohađati na diplomskom stupnju. Studenti tijekom dvaju semestara slušaju predavanja i seminare o filozofiji obrazovanja mađarskoga pedagoga, skladatelja i etnomuzikologa Zoltána Kodálya te se upoznaju s praktičnom primjenom njegovoga koncepta.¹⁰ Od kolegija se nude Opći studiji povijesti: Mađarska glazbena književnost i folklorna glazba, zatim Opći stručni studiji i vještine kao što su: Kodályeva biografija, Kodályev koncept glazbene pedagogije, Praksa školskog glazbenog obrazovanja na temelju Kodályevog koncepta, Povijest glazbene pedagogije, Solfeggio – teorija glazbe, Solfeggio – metodologija, Istraživanje, Klavir, Sviranje partitura te Posebni stručni studiji i vještine: Dirigiranje, Zborsko pjevanje, Vokalna i instrumentalna komorna glazba, Vokalna tehnika, Zborska literatura, Hospitacije, Povijest glazbe dvadesetoga stoljeća, Kodály i njegovi suvremenici, uz konzultacije s profesorom te pisanje teze.¹¹

Studij Teorije glazbe moguće je pohađati na preddiplomskom i diplomskom stupnju. Diplomski studij traje četiri semestra i pruža cjelovitu glazbenu naobrazbu teorijskim i praktičnim istraživanjem te pojačanim predmetima vezanim uz teoriju glazbe koji njeguju mađarsku i opću glazbenu kulturu. Studenti stječu znanja o stilovima i tehnikama kompozicije, povijesti glazbene teorije, umjetnosti vokalne i instrumentalne izvedbe, a također pohađaju i kolegije koji glazbu interdisciplinarno povezuju s drugim umjetnostima. Studenti nakon studija imaju kompetencije za rad u glazbenim ustanovama, a oni koji imaju preferencije za nastavak obrazovanja mogu upisati doktorski studij.¹²

2.3.3.2. Slovenija

Republika Slovenija, kao i ostale europske zemlje, nudi glazbeno obrazovanje djeci i mladima u okviru glazbenih škola, no ovaj je sustav poseban po tome što daje mogućnost

¹⁰ *Kodály Music Pedagogy MA admission requirements*. Preuzeto s: <http://lfze.hu/en/kodaly-music-pedagogy-ma/admission-requirements> [20. 1. 2017.]

¹¹ *Course Description – Kodály Music Pedagogy (MA)*. Preuzeto s: <http://lfze.hu/en/kodaly-music-pedagogy-ma/subjects-credits;jsessionid=4147B9D7F9A43AEFCF8AD638131630DE> [20. 1. 2017.]

¹² *Zeneteoretikus mesterképzési szak*. Preuzeto s: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/Szakleirasok/index.php/szak/342/szakleiras [20. 1. 2017.]

školovanja i odraslim osobama. Učenici uz osnovnu mogu paralelno polaziti i glazbenu školu. Nakon toga, ako žele, nastaviti srednjoškolsko obrazovanje. Imaju dva izbora, obrazovati se po istoj shemi – pohađati srednju školu uz srednju glazbenu školu ili pak upisati umjetničku gimnaziju u kojoj se, osim gimnazijskih predmeta poput Matematike, Slovenskoga i stranih jezika, Biologije, Kemije, Fizike i sl., slušaju i teorijski glazbeni predmeti, Orkestar, Zbor, Učenje instrumenata, itd. (Šutalo, 2009). Uz navedene škole, u Sloveniji djeluju i privatne glazbene škole.

Udruga slovenskih glazbenih škola (slov. *Zveza slovenskih glasbenih šol*) sastoji se od 53 javne i tri privatne glazbene škole, a cilj joj je promicanje glazbenoga obrazovanja, povezivanje škola te razvoj kurikuluma. Školarina se, bez obzira na vrstu škole, plaća.

Visoko školovanje nastavlja se na Glazbenoj akademiji Sveučilišta u Ljubljani (slov. *Univerza v Ljubljani – Akademija za glasbo*), jedinjoj glazbenoj akademiji, koja ima odsjeke za Glazbenu pedagogiju, Kompoziciju i teoriju glazbe, Dirigiranje, Instrumentalni i Pjevački odsjek, te odsjek za Crkvenu glazbu. Na akademiji se mogu pohađati preddiplomski, diplomski i doktorski studij.¹³

Studenti na preddiplomskom studiju Glazbene pedagogije osposobljavaju se za planiranje i izvedbu glazbenoga obrazovanja i zbornskog pjevanja u osnovnoj i srednjoj školi te programa na predškolskoj razini u glazbenoj školi, pod vodstvom mentora.¹⁴ Završetkom studija studenti se smatraju kvalificiranima za upis na diplomski studij na kojem također stječu kompetencije za izvođenje glazbenoga obrazovanja i zbornskog pjevanja na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini te programa na predškolskoj, ali i osnovnoj razini u glazbenoj školi, no uz samostalno planiranje i provedbu programa. Osim navedenog, studij također pruža mogućnost i za rad s drugim ciljnim skupinama na području neformalnoga obrazovanja te priprema za interakciju i komunikaciju s djecom, adolescentima i odraslima.¹⁵

Na studiju Glazbene umjetnosti nudi se sveukupno 26 smjerova, od kojih je na prvom mjestu Kompozicija i teorija glazbe. Tijekom tri godine odnosno šest semestara studenti pohađaju kolegije kao što su Kompozicija, Harmonija, Kontrapunkt, Glazbeni oblici, Instrumentacija, Solfeggio, Povijest glazbe, Klavir, Zbor, Improvizacija, Vokalna i instrumentalna tehnika, zatim izborne predmete poput Psihologije, Pedagogije i andragogije,

¹³ *Predstavitev študija*. Preuzeto s: <https://www.ag.uni-lj.si/> [21. 1. 2017.]

¹⁴ *Prvostopenjski univerzitetni študijski program Glasbena pedagogika*, čl. 2 *Temeljni cilji programa in splošne kompetence*. Preuzeto s: https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/ZB_GP_I_17_18.pdf [21. 1. 2017.]

¹⁵ *Predstavitveni zbornik magistrskega študijskega programa 2. stopnje Glasbena pedagogika*, čl. 1 *Podatki o študijskem programu*. Preuzeto s: https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/ZB_GP_II_17_18.pdf [21. 1. 2017.]

Glazbene didaktike, Zbora, Kompozicijske tehnike 20. i 21. stoljeća, Jazz harmonije, Aranžiranja za male i velike ansamble, Filmske glazbe, Estetike i Sociologije glazbe, skladanja glazbe za medije i niza ostalih kolegija.¹⁶

Diplomski studij traje dvije godine, odnosno četiri semestra, i većinom nudi kolegije s preddiplomskoga studija uz također velik broj izbornih predmeta. Od studenata se očekuje razvijanje kompetencija kao što su: svladavanje umjetničke kreativnosti na području kompozicije i teorije glazbe, poznavanje repertoara različitih stilskih i povijesnih razdoblja, razumijevanje uzročno-posljedičnih procesa na području kompozicije i teorije glazbe, samostalno poznavanje procesa proučavanja različitih umjetničkih djela u smislu estetike, stila, tehnike kompozicije i teorije glazbe, poznavanje slovenske i svjetske glazbene povijesti i književnosti, sposobnost razumijevanja glazbenoteorijske analize glazbenih oblika i sadržaja, kritičko vrednovanje glazbeno-umjetničkoga izraza, sposobnost intelektualne pisane i usmene komunikacije o glazbenoj umjetnosti, itd.¹⁷

2.3.3.3. Francuska

Republika Francuska, za razliku od spomenutih zemalja, ima vrlo složen sustav glazbenoga obrazovanja, kako zbog različitih statusa glazbenih škola, tako i zbog velikoga broja škola koji prelazi tri tisuće. S jedne strane djeluju specijalizirane glazbene škole, koje su većinom usmjerene na školovanje amatera i svojevrsno pred-profesionalno glazbeno obrazovanje, a s druge strane postoji čak četiri tipa javnih škola, kao i privatne škole. Bez obzira na vrstu škole, učenici moraju plaćati školarinu.

Mnoge specijalizirane glazbene škole povezane su s Francuskim savezom glazbene, koreografske i kazališne nastave (fran. *Fédération Française de l'Enseignement Musical, Chorégraphique et Théâtral – FFEM*). Ministarstvo kulture sastavilo je nastavni plan i program koji provode sve glazbene škole, a evaluaciju rada izvršava vlada. Nastavni plan, naime, nije osmišljen kao priprema za visoko obrazovanje, budući da glazbene škole i akademije nisu ni na koji način povezane. Pod obaveznu nastavu ubrajaju se teorijski glazbeni predmeti i skupno muziciranje. Učenje instrumenta, odnosno pjevanja, ujedno se pohađa individualno, jednom

¹⁶ Prvostopenjski univerzitetni studijski program *Glasbena umetnost*, čl. 10 *Predmetnik studijskega programa s predvidenimi nosilci predmetov po smereh studija*.

Preuzeto s: https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/ZB_GU_I_17_18.pdf [21. 1. 2017.]

¹⁷ *Predstavitevni zbornik magistrskega študijskega programa 2. stopnje Glasbena umetnost*, čl. 2 *Temeljni cilji programa in splošne kompetence, ki se pridobijo s programom*. Preuzeto s: https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/ZB_GU_II_17_18.pdf [21. 1. 2017.]

tjedno od 30 do 60 minuta te kao skupna nastava, jednom ili dva puta tjedno od 60 do 90 minuta (*Music Schools in Europe / Part B: National information. Country overviews, 2007 – 2010*).

Visoko obrazovanje nastavlja se na dvama konzervatorijima, u Parizu (fran. *Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris*) i Lyonu (fran. *Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon*), gdje na Odsjeku za glazbu postoji Instrumentalni i Vokalni odjel, odjel za Glazbenu kompoziciju, Glazbenu kulturu, Obrazovanje nastavnika glazbe, Dirigiranje, Komornu glazbu, odjel za Ranu glazbu i *Jazz*. Oba konzervatorija nude preddiplomski, diplomski i doktorski studij.

Na konzervatoriju u Lyonu, primjerice, studij Glazbene kulture može se pohađati na Odsjeku za obrazovanje nastavnika glazbe.¹⁸ Na preddiplomskom studiju najveći naglasak daje se samostalnom radu studenata u cilju što veće pripremljenosti za različite oblike rada u području glazbene kulture. Diplomski studij pak nudi kombinaciju održavanja hospitacija u državno priznatim glazbenim školama te predavanja na kojima se slušaju kolegiji poput Povijesti glazbe, Etnomuzikologije, Analize glazbe 20. i 21. stoljeća, Umjetnosti i civilizacije, Znanosti o novim tehnikama, itd.¹⁹ Na ovom odsjeku također se daje mogućnost pohađanja i doktorskoga studija, koji je usmjeren na istraživanje.

2.3.3.4. Finska

Republika Finska ima vrlo dobro razrađen sustav glazbenoga obrazovanja, sličan mađarskom, a očituje se u pet vrsta glazbenih škola: opće glazbene škole, specijalizirane glazbene škole te ustanove na sekundarnoj razini obrazovanja specijalizirane u glazbi A, B i C. Razlika je u tome što je samo jedna ustanova na sekundarnoj razini namijenjena obrazovanju profesionalnih glazbenika, ona tipa C, a u mađarskom sistemu je i B i C (*Music Schools in Europe / Part B: National information. Country overviews, 2007 – 2010*). U Finskoj također djeluju i privatne glazbene škole. Bez obzira na vrstu škole, učenici plaćaju školarinu.

Sve glazbene ustanove povezane su Udrugom finških glazbenih škola (fin. *Suomen musiikkioppilaitosten liitto – SML*), koja broji 96 ustanova – 85 glazbenih škola i 11 konzervatorija. Udruga financira aktivnosti putem članarina, državnih sredstava te prihoda od iznajmljivanja objekata i prodaje proizvoda pa cijeli proračun iznosi oko 250 000 eura

¹⁸ *Programs. Organisation*. Preuzeto s: <http://www.cnsmd-lyon.fr/en-2/studies/organisation-2> [21. 1. 2017.]

¹⁹ *Department of Musical Culture*. Preuzeto s: <http://www.cnsmd-lyon.fr/en-2/studies/department-of-musical-culture> [21. 1. 2017.]

godišnje.²⁰

Nacionalni odbor za obrazovanje zajedno s Udrugom finskih glazbenih škola sastavili su nacionalni kurikulum po kojem djeluju sve glazbene škole. Kao i u Francuskoj, glazbene škole i ustanove za visoko obrazovanje nisu povezane, no odrednice nacionalnoga kurikuluma ipak su osmišljene s ciljem poticanja nastavka profesionalnoga obrazovanja. Nastava je teorijskih glazbenih predmeta obavezna, dok je skupno muziciranje izborni predmet. Individualna nastava instrumenta ili pjevanja održava se jednom ili dva puta tjedno od 30 do 60 minuta, a skupna nastava od 60 do 90 minuta, također jedanput ili dvaput tjedno (Ibid.).

Visoko obrazovanje nastavlja se u Helsinkiju na Akademiji Sibelius (fin. *Taideyliopisto Sibelius-Akatemia*, šved. *Konstuniversitetets Sibelius-Akademi*), koja je, uz Akademiju likovnih umjetnosti i Kazališnu akademiju dio sveučilišta University of the Arts Helsinki (fin. *Taideyliopisto*, šved. *Konstuniversitetet*). Nudi se širok izbor odsjeka: Kompozicija i teorija glazbe, odjel za Glazbeno obrazovanje, Dirigiranje, Pjevački i Instrumentalni odjel, odjel za Jazz glazbu, odjel za Ranu glazbu i narodnu glazbu, odjel za Nordijsku jazz glazbu i Nordijsku narodnu glazbu. Uz pohađanje preddiplomskoga i diplomskog stupnja nudi se i doktorski studij.

Studij Glazbenog obrazovanja temelji se na općem poznavanju glazbe i predmeta vezanih uz glazbu te se daje veliki naglasak na stjecanju pedagoških vještina. Studenti pod vodstvom mentora i supervizora pohađaju kolegije kao što su Pedagogija, Didaktika, Povijest glazbe, Teorija, Vođenje orkestra, itd. Također se pruža mogućnost i za praktični rad u školama s ciljem što većeg unaprjeđenja didaktičkih vještina, a potiče se i uspostavljanje bliskoga kontakta sa školama i drugim budućim poslodavcima. Završetkom diplomskoga studija studenti mogu raditi kao nastavnici glazbe u osnovnim, srednjim i višim školama te drugim institucijama koje zahtijevaju stručnjake za glazbenu pedagogiju. Diplomski stupanj, uz sve navedeno, kvalificira studente za doktorski studij.²¹

Na studiju Kompozicije i teorije glazbe studenti prema vlastitim preferencijama mogu birati glavni predmet – Kompoziciju ili Teoriju glazbe. Studij Kompozicije temelji se na pojačanoj nastavi Harmonije i analize glazbe u cilju stjecanja kompozitorskih vještina, a na studiju Teorije glazbe pobliže se uče metode analize tonalne i post-tonalne glazbe. Oba odsjeka nude kolegije poput Teorije i analize glazbe, Povijesti glazbe, Metodologije i istraživanja, Instrumentalnih i Vokalnih studija, Instrumentacije, Pedagogije, s tim da se oba studija također

²⁰ *The Association of Finnish Music Schools* (2013).

Preuzeto s: http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2017/01/english_brochure_final.pdf [22. 1. 2017.]

²¹ *Music education*. Preuzeto s: <http://www.uniarts.fi/en/siba/music-education> [22. 1. 2017.]

usredotočuju na istraživanje. Kompozicija i teorija glazbe nastoji pružiti opsežno znanje o glazbi, teoriji glazbe te praktičnoj kompoziciji ili istraživačkim vještinama potrebnim budućim diplomantima na radnim mjestima koja zahtijevaju kreativne umjetničke i pedagoške vještine. Kao i na studiju Glazbenoga obrazovanja, i ovaj odsjek kvalificira studente za doktorski studij.²²

2.3.3.5. Njemačka

Savezna Republika Njemačka nema zakon o glazbenim školama, no u nekim se federalnim državama, poput Berlina, Bavarske, Brandenburga, Bremena, Baden-Württemberga i Sachsen-Anhalta provode zakonski propisi, a odnose se na strukturu, ciljeve i subvenciju glazbenih škola. Njemačka ima sličan sustav obrazovanja kao Mađarska i Finska pa tako djeluju opće glazbene škole, specijalizirane glazbene škole te ustanove na sekundarnoj razini obrazovanja specijalizirane u glazbi A i B, koje ujedno školuju amatere i pripremaju ih za stručno usavršavanje (*Music Schools in Europe / Part B: National information. Country overviews, 2007 – 2010*). U većini glazbenih škola plaćanje je školarine obavezno. Kao i u ostalim europskim zemljama, nastava se nudi i u privatnim glazbenim školama.

U Udrugu njemačkih glazbenih škola, tzv. VdM (*Verband deutscher Musikschulen*) uključene su samo opće i specijalizirane glazbene škole koje djeluju po službenom nastavnom planu. VdM broji 930 javnih škola članica te nudi visoku kvalitetu obrazovanja za djecu, mlade i odrasle iz svih dijelova stanovništva, a time ima važnu društvenu ulogu u obrazovanju.²³ U Njemačkoj se, za razliku od navedenih zemalja, teorijski glazbeni predmeti ubrajaju pod izborne predmete, odnosno nisu obavezni, a isto vrijedi i za skupno muziciranje. Individualna nastava instrumenta ili pjevanja održava se jednom tjedno od 30 do 60 minuta, a skupna također jedanput tjedno, od 30 do 90 minuta (*Ibid.*).

Visoko školovanje moguće je nastaviti na oko 35 ustanova, koje za razliku od hrvatske najviše glazbeno obrazovne ustanove – akademije, u Njemačkoj imaju različite nazive – *Konservatorium, Akademie, Musikakademie, Musikhochschule* i *Staatliche Hochschule für Musik*. Ovisno o ustanovi nude se različiti odsjeci: Instrumentalni, Pjevački, Kompozicija, Dirigiranje, Teorija glazbe, Muzikoterapija, Glazbeno istraživanje i glazbeno obrazovanje,

²² *Composition and Music Theory*. Preuzeto s: <http://www.uniarts.fi/en/siba/composition-and-music-theory> [22. 1. 2017.]

²³ *Grundsatzprogramm der öffentlichen Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen (VdM)* (2016). Preuzeto s: <https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/grundsatzprogramm.pdf> [23. 1. 2017.]

Muzikologija, Jazz, itd. Kao i u spomenutim zemljama, postoji preddiplomski, diplomski i doktorski studij.

Na Sveučilištu za glazbu, dramu i medije u Hannoveru (njem. *Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover – HMTMH*),²⁴ primjerice, moguće je pohađati odsjek za Teoriju glazbe na preddiplomskom i diplomskom studiju. Diplomski studij naime, osposobljava studente za stručna područja u kojima je potrebno razumijevanje teorijskoga znanja glazbe, glazbene analize, kompozicije ili poučavanja glazbe. Osim tradicionalnoga učenja glazbene sintakse, harmonije i kontrapunkta, na ovom se odsjeku nudi i interdisciplinarni pristup koji uključuje muzikologiju, medijski rad te praktična umjetnička područja poput kompozicije, dirigiranja i aranžiranja. Studenti se usklađivanjem analitičkih, kreativnih, praktičnih i akademskih sfera pripremaju za buduća zanimanja u kojima je teorija glazbe jedna od temeljnih kvalifikacija.²⁵

Diplomski studij Glazbeno istraživanje i glazbeno obrazovanje usmjeren je na produbljivanje znanja iz muzikologije te poučavanja glazbe, a mogu ga upisati studenti sa završenim preddiplomskim studijem Teorije glazbe ili nekim drugim odsjekom s dovoljnim brojem bodova iz teorijskih glazbenih predmeta. Također, dobrodošli su i oni studenti koji su studirali na ne-glazbenim smjerovima, poput Fizike, Psihologije, Filozofije i sl., a imaju aspiracije za studiranje glazbe. Na odsjeku se nude kolegiji kao što su Povijesna muzikologija, odnosno Analiza glazbe i povijesti kulture, potom Sustavna muzikologija, koja proučava percepciju, uporabu i utjecaj glazbe, zatim Glazbena etnologija – glazba u diskursu o identitetu, migraciji i politici te postoji mogućnost pohađanja Židovskih glazbenih studija usmjerenih na izvedbu i umjetničko-znanstvene projekte vezane uz židovsku glazbu. Također, jedan od kolegija je i Poučavanje glazbe te Proučavanje društvenog značaja glazbe i Estetika glazbe.²⁶

2.3.3.6. Austrija

Republika Austrija, kao i Njemačka, podijeljena je na savezne države od kojih svaka ima vlastiti zakon o glazbenim školama. Postoje opće glazbene škole, specijalizirane glazbene

²⁴ Za prikaz je odabrano Sveučilište u Hannoveru kao jedno od najcjelovitijih svjetskih institucija za stručno osposobljavanje i akademsko obrazovanje na području kulture i umjetnosti s oko 360 nastavnika i 1500 studenata iz cijeloga svijeta. *Exzellent in Kunst und Wissenschaft*. Preuzeto s: <https://www.hmtm-hannover.de/de/hochschule/profil-geschichte-organisation/exzellent-in-kunst-und-wissenschaft/> [23. 1. 2017.]

²⁵ *Musiktheorie studieren (Master of Music)*.

Preuzeto s: <https://www.hmtm-hannover.de/de/bewerbung/studienangebote/musiktheorie-mmus> [23. 1. 2017.]

²⁶ *Musikforschung und Musikvermittlung studieren Studium Master of Arts*. Preuzeto s: <https://www.hmtm-hannover.de/de/bewerbung/studienangebote/musikforschung-und-musikvermittlung-ma/> [23. 1. 2017.]

škole i ustanove na sekundarnoj razini obrazovanja specijalizirane u glazbi B. Opće glazbene škole najčešće su usmjerene na školovanje glazbenih amatera, a ostale i na stručno usavršavanje (*Music Schools in Europe / Part B: National information. Country overviews, 2007 – 2010*). Sve su škole dio Konferencije austrijskih glazbenih škola (njem. *Konferenz der österreichischen Musikschulwerke – KOMU*). Također se i u privatnim glazbenim školama, uz plaćanje, provodi glazbeno obrazovanje. Školarina je obvezna i u školama otvorenoga tipa, no ona čini tek šestinu do sedminu cijene školovanja (Rehorska, 2008).

Sve glazbene škole provode kurikulum koji je izradio KOMU, a evaluaciju rada izvršavaju pokrajine i same škole. Novi kurikulum predstavljen 2007. godine donio je mnoge promjene vezane uz oblikovanje sustava glazbenih škola. Škole su, naime, uglavnom bile usmjerene na darovite učenike i njihovu pripremu za studij glazbe, što su instrumentalni i pjevački pedagozi oštro osuđivali s obzirom na to da većina učenika ne nastavlja profesionalno bavljenje glazbom (Röbke, 2008). Stoga, doneseni kurikulum sve više potiče individualizam s naglaskom na pojedinačne uvjete, koji se tiču organizacije, oblika i ciljeva nastave (Heiler, 2008).

Nastava je teorijskih glazbenih predmeta obavezna, a skupno je muziciranje, međutim, u nekim regijama izborna, a u drugim obavezno za pohađanje. Individualna nastava instrumenta ili pjevanja održava se jednom tjedno od 30 do 60 minuta te isto vrijedi i za skupnu nastavu (*Music Schools in Europe / Part B: National information. Country overviews, 2007 – 2010*).

Visoko obrazovanje može se nastaviti na Privatnom sveučilištu za glazbu, dramu i ples Anton Bruckner (njem. *Die Anton Bruckner Privatuniversität*) u Linzu, zatim na Sveučilištu Mozarteum (njem. *Universität Mozarteum Salzburg*) u Salzburgu, na Sveučilištu za glazbu i scensku umjetnost u Grazu (njem. *Universität für Musikunddarstellende Kunst Graz*), Sveučilištu za glazbu i scensku umjetnost u Beču (njem. *Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*) i Privatnom sveučilištu za glazbu i umjetnost u Beču (njem. *Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien*).²⁷ Ustanove nude različite odsjeke, za učenje Instrumenta, Pjevanje, Teoriju glazbe, Glazbeno obrazovanje / Didaktiku, Dirigiranje, Kompoziciju, Jazz, itd., te preddiplomski, diplomski i doktorski studij.

Na Sveučilištu za glazbu i scensku umjetnost u Beču, primjerice, moguće je pohađati Odjel za glazbeno obrazovanje / Didaktiku. Studij je usmjeren na teorijsko upoznavanje

²⁷ Studij na Privatnom sveučilištu za glazbu i umjetnost u Beču (njem. *Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien*) financira grad Beč, tako da je za studente iz Hrvatske ista participacija kao i na Sveučilištu za glazbu i scensku umjetnost u Beču (njem. *Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*).

nekadašnjih i sadašnjih uvjeta glazbenoga obrazovanja te na razvoj kompetencija za poučavanje glazbene nastave u školi. Ponuda izbornih kolegija nastoji doprinijeti profiliranju studenata s obzirom na njihove osobne preferencije i perspektive, a studij također daje mogućnost i za znanstveno istraživanje glazbenoga obrazovanja.²⁸

Studij Teorije glazbe nudi pojačanu nastavu teorijskih glazbenih predmeta poput Harmonije, Kontrapunkta, Glazbenih oblika, Glazbene analize te Analitičkog slušanja glazbe iz znanstvene i umjetničko-znanstvene perspektive. Također, daje se mogućnost učenja glazbenoga aranžiranja umjetničke, ali i popularne glazbe te se potiče, kad god je moguće, interdisciplinarno povezivanje navedenih predmeta s kolegijima iz drugih glazbenih studija, osobito iz područja muzikologije.²⁹

2.4. GLAZBENO ŠKOLSTVO U SAD-U

Američki i europski sustav osnovnoga i srednjoškolskoga glazbenog obrazovanja vrlo je različit, s obzirom na to da se u SAD-u ne nudi školovanje u glazbenim školama kao u Europi. S druge pak strane, obrazovanje na visokom stupnju u mnogočemu je slično, kada se uzme u obzir da je Bolonjski sustav kreiran po uzoru na američku trociklusnu strukturu (bakalaureat – magisterij – doktorat).

Glazbenih škola u Americi, kao što je već navedeno, nema, pa se glazbeno obrazovanje nudi putem drugih mogućnosti. U općeobrazovnom sustavu jedino se svrhovito muziciranje na prvom stupnju (eng. *primary level*) i drugom stupnju (eng. *secondary level*) ostvaruje u ansamblima – zborovima i/ili orkestrima (Rojko, 2009). Glazbeni tečajevi u osnovnoj školi većinom su usmjereni na nastavne metode kao što su Orff-Schulwerk, Kodályeva i Dalcroze metoda, a nastava se održava nekoliko puta tjedno od 30 do 45 minuta. U srednjoj školi glazbena nastava svrstava se u skupinu izbornih predmeta i obično je vezana uz zbor ili skupno muziciranje. Osim toga, učenici mogu pohađati tečajeve izvan škole, putem općinskih obrazovnih programa te lokalnih, državnih i regionalnih ansambala (Moynahan, 2009). Također, mnogi učenici, osobito oni koji se žele profesionalno baviti glazbom, uzimaju i privatne sate učenja instrumenta.

²⁸ Studienplan für das Lehramtsstudium aus dem Unterrichtsfach Musikerziehung. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, čl. 3 Studienbereiche, 3/5 Studienbereich Musikpädagogik / Fachdidaktik. Preuzeto s: http://www.mdw.ac.at/studium/studienplan/ME_12W.pdf [24. 1. 2017.]

²⁹ Studienplan für das Lehramtsstudium aus dem Unterrichtsfach Musikerziehung. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, čl. 3 Studienbereiche, 3/3 Studienbereich Musiktheorie. Preuzeto s: http://www.mdw.ac.at/studium/studienplan/ME_12W.pdf [24. 1. 2017.]

Visoko obrazovanje vezano je uz konzervatorije, koledže, samostalne glazbene škole te državna i privatna sveučilišta. Djeluje oko 650 ustanova, a veći broj njih članice su državne udruge glazbenih škola, tzv. NASM³⁰ (*National Association of Schools of Music*). NASM vrši nadzor nad većinom ustanova i njihovim glazbenim programima. Svaka ustanova ili sustav ustanova nadgleda svoj kurikulum, no ponekad se i države uključe u odluke vezane uz kurikulum (Ibid.). Što se tiče školarine, troškovi mogu biti izuzetno visoki pa su studentima dostupni krediti po niskim kamatnim stopama koji se otplaćuju nakon diplomiranja, s tim da nije rijetkost da vlada, institucije, javne korporacije, privatni izvori te sami građani pomognu u financiranju (Ibid.).

Sustav obrazovanja na visokom stupnju sastoji se od triju razina, odnosno triju ciklusa: 1. bakalaureat, 2. magisterij i 3. doktorat.

Prvi ciklus – bakalaureat dijeli se na dva stupnja: bakalaureat u glazbi i humanistički umjetnički stupanj. Studenti biraju između ove dvije opcije ovisno o interesima, daljnjem školovanju i budućoj karijeri. U oba se stupnja stavlja veliki naglasak na opće obrazovanje, a kurikulum se kreira prema potrebama studenata i njihovim zanimanjima tijekom studija. Bakalaureat u glazbi predviđen je za studente koji se u budućnosti žele baviti određenim područjem u glazbi. Dvije trećine kolegija namijenjen je općim studijima, a na nastavu specifičnoga područja studentovog izbora (Glazbenu teoriju, Pedagogiju, Glazbeno obrazovanje, Kompoziciju, Glazbenu izvedbu, Povijest glazbe, Muzikoterapiju) spada 25 posto kolegija (Ibid.). S druge strane, studij humanističkih znanosti u središte stavlja humanističke, prirodne i društvene znanosti, s tim da se studentima s preferencijom nastavka glazbenoga obrazovanja pruža mogućnost za stjecanje znanja i vještina koja će im trebati u praksi (Ibid.).

Drugi ciklus – magisterij, također se dijeli na dva stupnja: opći i specifični ili posebni magistarski stupanj. Oba stupnja koncentrirana su u tri dijela koja se fokusiraju na glavno područje studija, ovisno o izboru studenta, zatim na ostale glazbene predmete te izborne predmete. U općem magistarskom stupnju jednu trećinu kurikuluma čini opći studij – Glazbena izvedba, Teorija i povijest; druga trećina predviđena je za ostale glazbene predmete, a treći dio studija za izborne predmete iz srodnih područja (Ibid.). Specifični magistarski stupanj u okviru glavnoga područja ima širi izbor kolegija. Može se studirati Glazbeno obrazovanje, Kompozicija, Teorija glazbe, Muzikologija, Dirigiranje, Glazbena izvedba, Povijest glazbe te

³⁰ NASM organizacija je škola, konzervatorija, fakulteta i sveučilišta te uspostavlja nacionalne standarde za preddiplomske i diplomske studije. Također, pruža pomoć institucijama i pojedincima koji se bave umjetničkim, znanstvenim, obrazovnim i drugim glazbenim nastojanjima.

Crkvena glazba, a navedeni kolegiji čine trećinu kurikuluma (Ibid.). Kao i u općem magistarskom stupnju, drugu trećinu čine ostali glazbeni predmeti te preostali dio izborni predmeti.

Na konzervatoriju New England Conservatory (NEC) u Bostonu u američkoj saveznoj državi Massachusetts,³¹ primjerice, studij Teorije glazbe može se pohađati na prvom i drugom ciklusu. Bakalaureat nudi pojačanu nastavu teorijskih glazbenih predmeta, s tim da se studentima pruža mogućnost izbora glavnoga kolegija kao što je Glazbena izvedba i analiza, Studije suvremene glazbe, Teorija glazbe i Primijenjena kompozicija ili pak Teorijsko istraživanje glazbe. Specifičnost studija predstavlja tzv. *Capstone Project*, to jest projekt u kojem studenti, u individualnoj nastavi s profesorom tijekom jednog ili dvaju semestara, sustavno rade na razvoju kompetencija. Ovisno o izabranom glavnom predmetu studija, to može biti skladanje, rad na integriranom projektu ili razvijanje teme i strategije istraživanja, uz pisanje opsežnoga znanstvenog rada. Završetkom projekta studenti javno, pred povjerenstvom Fakulteta, izlažu svoje prezentacije te se na taj način pripremaju za magistarski stupanj Teorije glazbe.³²

Cilj je magistarskoga studija Teorije glazbe pružiti studentima individualan nastavni plan i program oblikovan prema potencijalnim zvanjima nakon studija. Veliki naglasak daje se razvoju kompetencija koje će omogućiti rad u privatnim školama, koledžima te na sveučilištu. Studij se dijeli na četiri programa: Teorija glazbe s naglaskom na pedagogiju, Teorija glazbe s naglaskom na kompoziciju, Teorija glazbe s naglaskom na glazbenu izvedbu i Analitički pristup glazbi. Studenti također imaju mogućnost dvogodišnjega pohađanja privatne nastave iz teorijskih glazbenih predmeta, uključujući i pisanje teze. Tema teze, pak, ovisi o odabranom programu pa tako studenti Teorije glazbe s naglaskom na pedagogiju pišu esej vezan uz pedagogiju te ujedno imaju javno predavanje i održavanje nastavnoga sata. Oni koji polaze Teoriju glazbe s naglaskom na kompoziciju analiziraju originalnu kompoziciju i prezentiraju vlastitu skladbu na predavanju ili recitalu. Teza programa Teorija glazbe s naglaskom na glazbenu izvedbu temelji se na pisanju analize djela iz studentovoga repertoara u kombinaciji s javnim predavanjem, izvedbom ili raspravom, a studenti koji pohađaju Analitički pristup glazbi pišu teorijski rad koji potom javno izlažu na predavanju.³³

³¹ Za prikaz je odabrano Sveučilište NEC kao jedno od najstarijih i najistaknutijih konzervatorija u SAD-u.

³² *Music Theory Minor*. Preuzeto s: <https://necmusic.edu/music-theory-minor> [24. 1. 2017.]

³³ *Music Theory Major*. Preuzeto s: <https://necmusic.edu/music-theory-major> [24. 1. 2017.]

Na konzervatoriju Boston Conservatory at Berklee,³⁴ također u Bostonu, magistarski stupanj studija Glazbeno obrazovanje nudi vrlo fleksibilan program onim studentima sa završenim bakalaureatom. Uz obvezne kolegije koji uključuju seminare o glazbenom obrazovanju i povijesti glazbe, studenti mogu odabrati niz izbornih predmeta te prilagoditi svoj studij ovisno o vlastitim interesima i preferencijama. Od kolegija se nude Teorijski glazbeni predmeti, Kompozicija, Aranžiranje, Pisanje teze, Privatna nastava, itd. Studenti sa završenim magistarskim stupnjem imaju mogućnost zaposliti se kao nastavnici glazbe diljem SAD-a te kao voditelji zborova i ansambala.³⁵

Treći ciklus – doktorat, kao i prethodna dva ciklusa, usmjeren je na dva stupnja: stupanj orijentiran na istraživanje i stupanj orijentiran na praksu. Stupanj usmjeren na istraživanje u središte studija stavlja znanstvenu i istraživačku aktivnost (Moynahan, 2009). Drugi je studij pak orijentiran na stručnu praksu. To može biti praksa nastave u školama prvoga i drugog stupnja, stvaranje ili izvođenje djela, te prijenos znanja o djelu (Ibid.).

2.5. GLAZBENO ŠKOLSTVO U HRVATSKOJ

U usporedbi s Europom i SAD-om, predstudijsko glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj potpuno je samostalan i neovisan sustav, stoga će se detaljnije prikazati osnovni i srednji stupanj glazbenoga obrazovanja te studij glazbe s osvrtom na provođenje Bolonjske reforme.

2.5.1. Predstudijsko glazbeno obrazovanje

Sustav glazbenoga školovanja u Hrvatskoj potječe još iz vremena socijalizma. Naime, socijalističke zemlje su, po uzoru na Sovjetski Savez, financirale glazbene škole kako bi se prikazivale kao kulturno visoko razvijene zemlje (Rojko, 2014b). Danas je još uvijek osnovno i srednje glazbeno obrazovanje financirano od države, omogućujući na taj način besplatno školovanje.

Predstudijsko obrazovanje, kao i u europskim zemljama, vezano je uz osnovne i srednje glazbene škole, no za razliku od njih, ne postoji podjela na više vrsta glazbenih škola. Dok učenici u Europi mogu birati školu ovisno o interesima, bilo profesionalnim, bilo amaterskim, u Hrvatskoj takvih mogućnosti izbora nema. To je, naime, veliki problem, kada se uzme u obzir da se svi učenici tretiraju kao budući profesionalci pa se, ako ne nastave obrazovanje u srednjoj

³⁴ Za prikaz je odabrano Sveučilište u Bostonu kao najstariji nacionalni glazbeni konzervatorij, osnovan 1867. godine. Konzervatorij se 2016. godine udružio s Berklee-om te se od tada naziva *Boston Conservatory at Berklee*.

³⁵ *Music Education*. Preuzeto s: <https://bostonconservatory.berklee.edu/music-education> [25. 1. 2017.]

školi, to smatra određenim neuspjehom. Nastava je koncipirana tako da se uz učenje instrumenta obavezno moraju pohađati i ostali predmeti poput Solfeggia i skupnoga muziciranja u osnovnoj školi te Harmonije, Kontrapunkta, Povijesti glazbe, Dirigiranja i niza ostalih teorijskih glazbenih predmeta u srednjoj školi. Cijeli je sustav uređen tako da osnovna škola priprema za srednju, srednja za akademiju pa se tek završetkom studija dobiva zaokruženo glazbeno obrazovanje.

U Hrvatskoj djeluje 93 osnovnih i 28 srednjih glazbenih škola, od kojih dvije glazbene škole, tj. Glazbena škola Slavonski Brod i Glazbeno učilište „Elly Bašić“ u Zagrebu nastavu izvode prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu funkcionalne muzičke pedagogije* (2006) i *Nastavnom planu i programu Funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednju školu* (2008),³⁶ dok ostale prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu glazbenu školu* (2006) i *Nastavnom planu i programu za srednje glazbene škole* (2008). Sve glazbene ustanove, uključujući osnovne i srednje glazbene škole, akademije te nekoliko privatnih škola i instituta za crkvenu glazbu, članice su Hrvatskoga društva glazbenih i plesnih pedagoga – HDGPP-a.³⁷ U nastavku slijedi detaljniji prikaz osnovne i srednje glazbene škole te osnovne i srednje glazbene škole koja radi prema programu FMP. Također, iznijete su i teškoće s kojima se suočava glazbeno školstvo na osnovnom i srednjom stupnju, ali i prednosti koje donosi glazbeno obrazovanje.

„U okviru glazbenoga odgojno-obrazovnog sustava **osnovna glazbena škola** predstavlja stupanj na kojem se stječu osnove za nastavak glazbenog odgoja i obrazovanja na srednjem i visokom stupnju“ (*Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu*, 2006, 7). Osnovnu glazbenu školu mogu upisati svi učenici s položenim prijemnim ispitom, odnosno audicijom, gdje se provjeravaju glazbeni sluh, ritam i glazbeno pamćenje. Većinom se primaju učenici u dobi od sedam do devet godina, a do deset oni koji žele učiti svirati veće instrumente poput kontrabasa te duhačke instrumente kao što je tuba, trombon, horna, fagot i sl. U pravilu, djecu stariju od deset godina ne prima se u školu. Prije polazanja osnovne škole daje se mogućnost pohađanja Glazbenoga vrtića, Predškole i Početničkog solfeggia na kojima se djecu mlađega uzrasta priprema za upis u školu. S druge strane, oni koji su godinu-dvije prekasno upisali osnovnu školu, a žele nastaviti srednju, mogu pohađati tzv. pripreme razrede, kao i oni koji imaju iste aspiracije, ali nisu završili osnovnu školu. Osnovno glazbeno obrazovanje traje šest godina te po završetku svakoga razreda učenik dobiva svjedodžbu i, ako ne želi, ne mora

³⁶ Funkcionalna muzička pedagogija u nastavku teksta bit će zamijenjena kraticom FMP.

³⁷ *Popis članica HDGPP-a*. Preuzeto s: <http://www.hdgpp.hr/clanice.htm> [2. 10. 2016.]

nastaviti školovanje. Učenje instrumenta realizira se putem individualne nastave dva puta tjedno, po 30 minuta prve tri godine, a nakon toga po 45 minuta. Uz nastavu instrumenta obvezno je pohađati i teorijski glazbeni predmet Solfeggio. Na Solfeggiu se stječu intonacijska i ritamska znanja i vještine koje omogućuju čitanje, odnosno pjevanje notnoga teksta s razumijevanjem, kao i zapisivanje notama glazbu koja se prezentira. Nastava se održava u skupinama, svih šest godina dva puta tjedno po 45 minuta. Treći obvezni predmet skupno je muziciranje u okviru zbora, orkestra ili komornoga sastava. Provodi se od trećega razreda dva puta tjedno po 60 minuta. Za one učenike koji žele nastaviti školovanje u srednjoj školi održava se nastava klavira (obvezno) te teorije glazbe (izborna) u šestom razredu (Ibid.).

Cilj osnovnoškolskoga glazbenog obrazovanja u školama koje rade prema programu FMP predstavlja: „razvijanje urođenih djetetovih biopsihofizioloških datosti glazbom; stjecanje znanja i ovladavanje vještinama i umijećima potrebnim za izvođenje, stvaranje i razumijevanje glazbe; očuvanje i poticanje dječje mašte i razvoj kreativnosti; odgoj budućih profesionalnih glazbenika te glazbenih amatera, obrazovane glazbene publike, poznavatelja i ljubitelja glazbe; izgrađivanje svestrane, slobodne, kreativne, humane, senzibilne osobnosti svakog pojedinca bez obzira na buduće profesionalno opredjeljenje“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu funkcionalne muzičke pedagogije*, 2006, 142). Na Glazbenom učilištu „Elly Bašić“ učenicima se, primjerice, nudi mogućnost odabira između A (usmjerenoga) i B (širega) programa nakon druge etape školovanja te dvogodišnji nastavak školovanja prema B-programu nakon završene osnovne glazbene škole uz financiranje roditelja. Također, na GU „Elly Bašić“ primijenjuju se „vremenski elastične »etape« umjesto »razreda« na individualnoj instrumentalnoj nastavi“ (Ibid., 143) te tzv. prijelazni razredi na nastavi teorijskih glazbenih predmeta. Nema prijemnoga ispita, a brojčane i opisne ocjene učenicima se daju na uvid tek na kraju školovanja. Učenici u I. i II. etapi tijekom prvih triju godine imaju nastavu Instrumenta dva puta tjedno po 30 minuta i dva puta tjedno po 45 minuta u četvrtom razredu. Nastavu Solfeggia imaju tijekom svih četiriju godina dva puta tjedno po 60 minuta, a nakon I. i II. Solfeggia učenike se može uputiti u I. odnosno II. prijelazni Solfeggio (također dva puta tjedno po 60 minuta). U III. etapi prema A-usmjerenom programu u petom i šestom razredu nastava Instrumenta, Teorije i Skupnog muziciranja održava se dva puta tjedno po 45 minuta, a nastava Solfeggia dva puta tjedno po 60 minuta. Nastava Klavira fakultativno je jedanput tjedno po 30 minuta, i namijenjena je gudačima, gitaristima i duhačima koji nastavljaju školovanje u srednjoj školi. U B-širem programu nastava Instrumenta i Glazbene umjetnosti održava se jednom tjedno po 45 minuta, nastava Teorije i Skupnoga muziciranja dva puta tjedno po 45 minuta i nastava Solfeggia dva

puta tjedno po 60 minuta. IV. je etapa školovanje prema osobnim potrebama te se tijekom obje godine nastava Instrumenta provodi jedanput tjedno po 45 minuta uz Komorno muziciranje dva puta tjedno po 45 minuta. Uvod u polifoni slog održava se u prvom razredu dva puta tjedno po 45 minuta, a Uvod u homofoni slog u drugom razredu također dva puta tjedno po 45 minuta.

Prema *Zakonu o umjetničkom obrazovanju* (2011) obrazovni standard određene razine umjetničkog obrazovanja, odnosno stupanj složenosti kvalifikacije u području umjetničkog obrazovanja sadrži jezgrovni i diferencirani dio te školski kurikulum, načine, metode i oblike rada u umjetničkom obrazovanju, kriterije za upis učenika u programe umjetničkog obrazovanja, kao i način praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja učenika, a sami kurikulum donosi ministar.³⁸ „Načine, postupke i elemente vrednovanja u umjetničkim školama određuju stručna povjerenstva umjetničkih škola. Vrednovanje provodi ispitno povjerenstvo na javnim i internim nastupima te godišnjim ispitima“ (*Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, 2010, 2).³⁹

Teškoće s kojima se suočava osnovna glazbena škola prvenstveno se tiče nemogućnosti izbora profesionalnoga i amaterskoga obrazovanja kao u nekim europskim zemljama. Iznimka su glazbene škole koje rade prema programu FMP u kojima se, kao što je ranije spomenuto, u 5. i 6. razredu osnovne glazbene škole nudi izbor A-usmjerenoga i B-širega programa. Većina hrvatskih glazbenih škola tretira učenike kao buduće profesionalne glazbenike pa se učenici tijekom šest godina školovanja moraju strogo pridržavati plana i programa te na nastavi Instrumenta učiti niz skladbi kao što su etide, sonate, sonatine, barokne i klasične skladbe, skladbe skladatelja 19. i 20. stoljeća, skladbe hrvatskih skladatelja, ljestvice i tehničke vježbe (Barić, 2016). Takav repertoar, koji ih priprema za karijeru budućih koncertnih majstora, katkad opterećuje učenike u tolikoj mjeri da odustanu od školovanja ili jednostavno uopće ne uzmu u obzir upisivanje sljedećega stupnja obrazovanja.

„U okviru glazbenoga odgojno-obrazovnog sustava, **srednja glazbena škola** predstavlja stupanj na kojem se stječu osnove za nastavak glazbenog odgoja i obrazovanja na visokom stupnju“ (*Nastavni plan i program za srednju glazbenu školu*, 2008, 9). Pri upisu u srednju glazbenu školu potrebno je položiti prijemni ispit iz instrumenta i Solfeggia. Učenici s aspiracijom profesionalnoga bavljenja glazbom upisuju glazbeni (muzički) razred u kojem imaju stručne glazbene i općeobrazovne nastavne predmete. Oni koji nisu sigurni u nastavak

³⁸ *Zakon o umjetničkom obrazovanju. Članak 7.* Preuzeto s: <https://www.zakon.hr/z/516/Zakon-o-umjetni%C4%8Dkom-obrazovanju> [25. 5. 2017.]

³⁹ *Članak 3. Načini, postupci i elementi vrednovanja.* Preuzeto s: <https://mzo.hr/sites/default/files/links/pravilnik-o-nacinima-postupcima-i-elementima-vrednovanja-ucenika-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli.pdf> [25. 5. 2017.]

glazbenoga obrazovanja na visokome stupnju, mogu pohađati glazbenu školu paralelno uz gimnaziju ili neku drugu srednju školu. Srednja glazbena škola traje četiri godine, a njezinim završetkom dobiva se svjedodžba te se stječe srednja stručna sprema za zanimanja kao što su glazbenik klavirist, glazbenik violončelist, itd. Odjeli u srednjoj školi dijele se na instrumentalni / pjevački i teorijski, s tim da neke škole daju mogućnost obrazovanja za graditelje i restauratore glazbala.

Na Instrumentalnom / Pjevačkom smjeru temeljni je predmet učenje instrumenta / solo pjevanje, a nastava se realizira uz individualni oblik predavanja, dvaput tjedno po 45 minuta tijekom prve dvije godine te nakon toga tri puta tjedno. Učenik je obavezan pohađati i teorijske glazbene predmete kao što su Solfeggio, Harmonija, Kontrapunkt (Polifonija), Povijest glazbe, Glazbeni oblici, Skupno muziciranje, Komorna glazba, Klavir (obvezno) te Korepeticija. Svi predmeti, osim Klavira, dio su skupne nastave. Solfeggio i Povijest glazbe provode se tijekom svih četiriju godina dvaput tjedno, a Harmonija dvaput tjedno u prvom i drugom razredu i jedanput tjedno u trećem i četvrtom razredu. Kontrapunkt se održava u trećem razredu dvaput tjedno, i u četvrtom jednom tjedno. Slično je i s Glazbenim oblicima, no nastava se održava jedanput tjedno tijekom obje godine. Skupno muziciranje realizira se putem orkestra ili zbora sve četiri godine, četiri puta tjedno, a komorna glazba dvaput tjedno u trećem i četvrtom razredu. Klavir obvezno, osim klavirista, imaju svi instrumentalisti i pjevači, s tim da se nastava za instrumentaliste održava u pravilu tijekom tri godine te za pjevače tijekom četiri godine jednom tjedno po 30 minuta. Korepeticiju imaju gudači, duhači, udaraljkaši, tamburaši i pjevači tijekom svih godina. Završetkom srednje glazbene škole učenik dobiva naziv glazbenik instrumentalist / glazbenik pjevač (*Nastavni plan i program za srednju glazbenu školu*, 2008). Na Teorijskom smjeru nema konkretnoga temeljnog predmeta kao na Instrumentalnom / Pjevačkom odjelu, već je nastava teorijskih glazbenih predmeta pojačana. Uz koji sat tjedno više, svi se predmeti slušaju kao i na navedenom odjelu, osim što se umjesto komorne glazbe održava nastava izbornoga glazbala te Čitanja i sviranja partitura i Dirigiranja jedanput tjedno tijekom dvije godine. Klavir se obvezno realizira dvaput tjedno, u prva dva razreda po 30 minuta, a druga dva po 45 minuta. Završetkom srednje glazbene škole učenik dobiva naziv glazbenik teorijskog smjera (*Ibid.*). Što se tiče općeobrazovnih nastavnih predmeta (u glazbenom (muzičkom) razredu), učenici obaju smjerova zajedno pohađaju nastavu koja se provodi u drugoj srednjoj školi, a ona je iz sljedećih predmeta: Hrvatskog, Stranog i Latinskog jezika, Likovne umjetnosti, Povijesti, Zemljopisa, Etike / Vjeronauka, Matematike, Informatike, Psihologije i Filozofije, uz Tjelesnu i zdravstvenu kulturu. Također, postoji

mogućnost pohađanja i izbornih predmeta. Programska građa u većini predmeta u potpunosti odgovara onoj za gimnazije, no u nekim je predmetima smanjena zbog reduciranog broja sati, što se može upotpuniti izbornom nastavom (Ibid.).

Prema programu FMP srednju glazbenu školu upisuju učenici sa završenom osnovnom glazbenom školom, uz položeni prijemni ispit. Svi učenici, instrumentalisti, pjevači i teoretičari slušaju teorijske glazbene predmete zajedno. Teorijski glazbeni predmeti teoretičarima su osnovni dio struke, a instrumentalistima i pjevačima pomoć i podrška u glazbenom obrazovanju, stoga je ujedno i tjedno opterećenje za njih manje te godišnji ispitni zahtjevi lakši (*Nastavni plan i program Funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednju školu, 2008*). Jedna od specifičnosti programa srednje glazbene škole koja radi prema programu FMP jest učenje Kontrapunkta (Polifonije) u prvom razredu, dok Harmonija slijedi kasnije. Također, Povijest glazbe u prvom razredu nije kronološka, već se uči kronološki od drugoga razreda. Metodički je postupak, koji se kontinuirano nastavlja u srednjoj glazbenoj školi, improvizacija, a provodi se na Solfeggiu, Kontrapunktu (Polifoniji), Dirigiranju i Komornoj glazbi. Na klavirskom odjelu obvezni su predmeti: Instrument (u prvom i drugom razredu 2,30 sati tjedno; u trećem i četvrtom razredu 3,15 sati tjedno); Solfeggio (tijekom svih četiriju razreda 2,30 sati tjedno); Harmonija (u drugom i trećem razredu 3 sata tjedno, u četvrtom razredu 2 sata tjedno); Kontrapunkt (Polifonija) (u prvom razredu 3 sata tjedno, u trećem razredu 1 sat te u četvrtom razredu 2 sata tjedno); Analiza glazbenih oblika (u trećem i četvrtom razredu 1,15 sati tjedno); Povijest glazbe (tijekom svih četiriju razreda 2 sata tjedno) i Zbor (tijekom svih četiriju razreda 3 sata tjedno). Na gudačkom i duhačkom odjelu obvezni su predmeti: Instrument (u prvom i drugom razredu 2,30 sati tjedno; u trećem i četvrtom razredu 3 sata tjedno); a teorijski glazbeni predmeti Solfeggio, Harmonija, Kontrapunkt (Polifonija), Analiza glazbenih oblika i Povijest glazbe imaju isti broj sati kao i kod klavirista. Ostali su obvezni predmeti: Klavir obligatno (u prvom i drugom razredu 0,30 sati tjedno); Komorna glazba (tijekom svih četiriju razreda 1 sat tjedno); Korepeticija (tijekom svih četiriju razreda 0,30 sati tjedno) i Orkestar / Zbor (tijekom svih četiriju razreda 3 sata tjedno). Nastava svih navedenih predmeta identična je i na gitarističkom i harmonikaškom odjelu, osim što nema Korepeticije. Na odjelu za Pjevanje satnica teorijskih glazbenih predmeta identična je ostalim odjelima, Korepeticija je kao i kod gudačkog i duhačkog odjela tijekom svih četiriju razreda 0,30 sati tjedno, Klavir je obligatno tijekom svih četiriju razreda 1 sat tjedno i također Zbor tijekom svih četiriju razreda 3 sata tjedno. Svim se odjelima nudi za izbor niz fakultativnih predmeta. Na teorijskom odjelu obvezni su predmeti: Solfeggio (tijekom svih četiriju razreda 2,30 sati tjedno); Harmonija (u drugom

razredu 4 sata tjedno, u trećem i četvrtom razredu 3 sata tjedno); Kontrapunkt (Polifonija) (u prvom razredu 4 sata tjedno, u trećem razredu 1 sat te u četvrtom razredu 2 sata tjedno); Analiza glazbenih oblika (u trećem i četvrtom razredu 1,15 sati tjedno); Povijest glazbe (u prvom, drugom i četvrtom razredu 2 sata tjedno, a u trećem razredu 3 sata tjedno); zatim Metodika solfeggia (u trećem i četvrtom razredu 2 sata tjedno); Dirigiranje i Sviranje partitura (u drugom i trećem razredu 1 sat tjedno); Klavir (tijekom svih četiriju razreda 1,15 sati tjedno) i Zbor (tijekom svih četiriju razreda 3 sata tjedno). Kao i instrumentalistima, učenicima teorijskoga odjela nudi se mnoštvo fakultativnih predmeta.

Osiguranje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja temelji se na trima pristupima: samovrednovanju odgojno-obrazovnih ustanova, vanjskom vrednovanju odgojno-obrazovnih ustanova te vrednovanju ishoda učenja učenika. Samovrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova omogućuje sistematično praćenje uspješnosti školskoga rada, a provode ga (samovrednovanje) ustanove za strukovno obrazovanje u suradnji s Agencijom za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih i vanjsko vrednovanje u suradnji s Nacionalnim centrom za vanjsko vrednovanje obrazovanja.⁴⁰ Vanjsko vrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova bavi se procjenom relevantnih područja rada škola, kao što je upravljanje školom, kvaliteta nastave te postignuća učenika i ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva.⁴¹ Vrednovanje ishoda učenja učenika pak predstavlja standardizirano vrednovanje koje se planira i priprema izvan škola, kako bi se postupci poput primjene, ocjenjivanja, interpretacije i usporedivosti rezultata provodili dosljedno.⁴²

Kao i osnovna, srednja glazbena škola također se suočava s nekoliko problema. Jedan je od njih organizacija sustava prema kojem se nastava glazbenih i gimnazijskih predmeta održava u dvjema školama. Bolje rješenje za učenike koji se odluče za isključivo srednjoškolsko glazbeno obrazovanje (ne uključujući one koji bi pohađali glazbenu školu usporedno s gimnazijom ili drugom srednjom školom) ranije je spomenuti slovenski model. Umjetničke su gimnazije nastale upravo iz potrebe da se učenicima omogući polaganje svih predmeta u istoj ustanovi. Preoblikovanje hrvatskih srednjih glazbenih škola prema takvom modelu zasigurno bi olakšalo slušanje nastave i pružilo veću priliku za ostvarivanje individualiziranoga pristupa učenicima. Uz navedeno, još jednu teškoću predstavlja ograničenost zaposlenja u školi nakon

⁴⁰ *Ministarstvo znanosti i obrazovanja - Osiguranje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja.* Preuzeto s: <https://mzo.hr/hr/rubrike/osiguranje-kvalitete> [2. 2. 2017.]

⁴¹ *Ministarstvo znanosti i obrazovanja - Vanjsko vrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova.* Preuzeto s: <https://mzo.hr/hr/vanjsko-vrednovanje-odgojno-obrazovnih-ustanova?cat=137> [2. 2. 2017.]

⁴² *Ministarstvo znanosti i obrazovanja - Vrednovanje ishoda učenja učenika.* Preuzeto s: <https://mzo.hr/hr/vrednovanje-ishoda-ucenja-ucenika?cat=137> [2. 2. 2017.]

srednje glazbene škole. Kada se uspoređi status glazbenika sa završenom srednjom glazbenom školom danas i nakon Drugoga svjetskog rata, proizlazi činjenica da su tada učenici imali zaokruženo obrazovanje i mogućnost zaposlenja u školi: „*Srednja škola* je kadrovska i u njoj učenici poslije završnog ispita stječu zvanje *stručnog učitelja*; mogu se zapositi u školama, orkestrima, profesionalnim zborovima i dr.“ (Rakijaš, 1974, 654). U ovom trenutku u Hrvatskoj ne postoji radno mjesto za glazbenike koji su se, u pravilu, deset godina glazbeno školovali. Ipak, u praksi nije rijetkost da glazbenici sa završenom srednjom glazbenom školom pronalaze posao u slučajevima kada nema glazbenika sa završenim studijem glazbe. Najčešće je riječ o manjem mjestu s manjkom kadra ili pak o instrumentalnim odjelima za koje nedostaje diplomiranih glazbenika, primjerice, gitaristički, tamburaški, duhački odjel, itd. Također, postoji mogućnost i vođenja zborova u školi ili primjerice amaterskih zborova izvan školskoga konteksta, zatim organiziranja i provođenja glazbenih igraonica / radionica, vrtićkih / predškolskih programa, pripremanja glazbenih aranžmana, rada u glazbenoj produkciji i slično. Navedene glazbene aktivnosti mogu biti namijenjene kako instrumentalistima tako i teoretičarima.

S obzirom na to da glazbenici sa završenom srednjom glazbenom školom nemaju mogućnost stalnoga zaposlenja, njihovo se školovanje može doimati kao da nema svrhe ako se ne nastavi na studiju glazbe. Stečena glazbena znanja se, međutim, mogu transferirati ne samo na područja vezana uz glazbu, već i na područja koja ne moraju biti nužno glazbena. Drugim riječima, glazbenici imaju mnoge dobrobiti zahvaljujući sustavnom glazbenom obrazovanju, a te se dobrobiti mogu primijeniti kako u glazbenom kontekstu tako i izvan njega. Sala i Gobet (2017; prema Bowmer i sur., 2018) tvrde da sustavno glazbeno obrazovanje može potaknuti kognitivne mehanizme neovisne o kontekstu te poboljšati druge neglazbene kognitivne i akademske vještine. Brojni autori (Jaschke, Honing, Scherder, 2018; Degé, 2021; Nikolić, 2018) isto tako ukazuju na pozitivan utjecaj dugotrajnoga glazbenog obrazovanja na kognitivne sposobnosti poput planiranja i inhibiranja. Jaschke, Honing i Scherder (2018) nadalje ističu da tzv. izvršne funkcije (eng. *executive functions*)⁴³ imaju veze s akademskim postignućima. Izvršne funkcije također omogućuju razumijevanje apstraktnih koncepata te rješavanje problema s kojima se prije nikada nije susretalo (Cristofori, Cohen-Zimmerman, Grafman, 2019).

⁴³ Izvršne se funkcije u novije vrijeme definiraju kao: „niz međusobno povezanih procesa (planiranje, vremenska organizacija ponašanja, anticipacija cilja, započinjanje aktivnosti, nadgledanje aktivnosti, sposobnost inhibiranja ili odgađanja odgovora, evaluacija odgovora, kognitivna fleksibilnost) potrebnih za svrhovito, prema cilju usmjereno ponašanje“ (Šimleša, Cepanec, 2008, 55).

McCalla (2013)⁴⁴ izdvaja devet ključnih izvršnih funkcija: *svjesnost, planiranje, postavljanje ciljeva, samoinicijativa, nadzor vlastitoga ponašanja, inhibicijska kontrola, sposobnost promjene ponašanja, strateško ponašanje i radna memorija*. Jaschke, Honing i Scherder (2018) smatraju da je izravna veza između izvršnih funkcija i glazbenih vještina izrazito moguća s obzirom na proširenu potražnju za planiranjem, pažnjom, radnom memorijom i inhibiranjem tijekom sviranja ili pjevanja. Općenito, postoji mnoštvo studija koje sugeriraju to da uspješno bavljenje glazbenim aktivnostima može podržati širi razvoj djece, opće intelektualno funkcioniranje, verbalne vještine, matematičke vještine, pismenost (Welch, 2020), osjećaj socijalne uključenosti (Welch i sur., 2020), razvoj prostornih vještina (Hetland, Winner, 2004) te da su glazbenici savjesniji, otvoreniji i ambiciozniji (Hille, Schupp, 2015).

2.5.2. Studijsko glazbeno obrazovanje

Studijsko, odnosno visoko glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj vezano je uz akademije: Muzičku akademiju Sveučilišta u Zagrebu, Umjetničku akademiju Sveučilišta u Splitu, Akademiju za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Muzičku akademiju Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Prema Bolonjskom sustavu studij se dijeli na tri ciklusa: bakalaureat – magisterij – doktorat, prema sistemu 3 + 2 + 3, no moguć je i 4 + 1 + 3 te 5 + 0 + 3. Većinom su ponuđeni odsjeci za instrumentaliste (Gudačke i Duhačke instrumente, Klavir, Čembalo, Orgulje, Gitaru, Harfu i Udaraljke), za Pjevanje, Teoriju glazbe, Glazbenu pedagogiju, Kompoziciju, Muzikologiju i Dirigiranje. Pri upisu potrebno je položiti prijemni ispit, no ispitno gradivo ovisi o studijskom programu.

U ovome odjeljku ukratko će se predočiti Instrumentalni studij te studij Teorije glazbe i Glazbene pedagogije, s obzirom na to da će se o njima u sljedećim poglavljima iznijeti detaljniji prikaz.

Na Instrumentalnom studiju stječu se vještine i znanja vezana uz sviranje instrumenta. Glavni je predmet učenje instrumenta, a nastava se održava individualnim oblikom predavanja tijekom svih godina studija. Studenti moraju pohađati i teorijske glazbene predmete, kao što su Solfeggio, Harmonija, Kontrapunkt, Povijest glazbe, Glazbeni oblici i stilovi, Poznavanje glazbene literature i dr. Također, slušaju se predavanja iz pedagoških predmeta, najčešće iz izbornih, tj. iz Psihologije odgoja i obrazovanja, Pedagogije, Didaktike, Metodike glavnoga predmeta, Pedagoške prakse i Psiholoških aspekata izvođenja glazbe 1. Praktične discipline

⁴⁴ *Executive Functioning*. Preuzeto s: <https://www.rainbowrehab.com/executive-functioning/> [2. 8. 2021.]

ovise o glavnom predmetu, no obično su vezane uz komornu glazbu, orkestar, klavirski praktikum, korepetiranje i sl. Nude se i drugi izborni predmeti, poput Muzikoterapije, Estetike glazbe, Glazbe svijeta, Etnomuzikologije, Osnove *jazz* improvizacije, Osnove vokalne tehnike, Psihološki aspekti izvođenja glazbe 1, zatim predmeti vezani uz kulturni menadžment, staru i novu glazbu, itd. Uvjet za dobivanje svjedodžbe, odnosno diplome položeni su ispiti, izrada završnog / diplomskog rada te solistički recital, odnosno koncertna izvedba završnog / diplomskog ispita.

Studij Teorije glazbe vezan je uz stjecanje vještina i znanja u području teorijskih glazbenih predmeta kao što su Solfeggio, Harmonija, Kontrapunkt, Glazbeni oblici i stilovi, Povijest glazbe, Dirigiranje i Osnove kompozicije. Studenti također imaju i pedagoške predmete poput Didaktike, Glazbene pedagogije, Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta, Psihologije odgoja i obrazovanja, Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta i Glazbene psihologije. Od izbornih predmeta nudi se Zbor, Osnove vokalne tehnike, Priređivanje za ansamble, Glazbe svijeta, Estetika glazbe, Etnomuzikologija, Muzikoterapija, Psihološki aspekti izvođenja glazbe 1, Sviranje tambure i Udaraljke, zatim kolegiji o glazbenoj akustici, elektroakustici i audiotehnici, snimanju i obradi zvuka, itd. Uvjet za dobivanje svjedodžbe, odnosno diplome položeni su ispiti te polaganje završnog / diplomskog ispita na kojemu se javno brani završni / diplomski rad.

Na studiju Glazbene pedagogije stječu se temeljna i praktična znanja iz glazbene pedagogije te umijeća i znanja iz područja teorijskih glazbenih predmeta poput Solfeggia, Harmonije, Kontrapunkta, Povijesti glazbe, Glazbenih oblika i stilova, Poznavanja glazbene literature, Dirigiranja, Osnova vokalne tehnike i Priređivanja za ansamble. Studenti također stječu vještine iz praktičnih disciplina kao što su Klavir, Tambure, Zbor i Sviranje partitura. Pedagoški predmeti, koji se nude na studiju, jesu: Didaktika, Osnove glazbene pedagogije, Glazbena pedagogija, Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta, Psihologija odgoja i obrazovanja, Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta i Glazbena psihologija. Od izbornih predmeta mogu se pohađati Estetika glazbe, Osnove kompozicije, Glazbena informatika, Poznavanje instrumenata, Muzikologija, Muzikoterapija, Psihološki aspekti izvođenja glazbe 1, Dječji zbor itd. Uvjet za dobivanje svjedodžbe, odnosno diplome položeni su ispiti te izrada i obrana završnog / diplomskog rada.

Vrednovanje javnih znanstvenih instituta i visokih učilišta provodi se u petogodišnjim ciklusima. Reakreditacija visokih učilišta obvezan je postupak vanjskoga vrednovanja kvalitete svih visokih učilišta. Cilj je postupka reakreditacije „provjeriti ispunjava li visoko učilište

potrebne uvjete (akademski prag) i vrednovati i ocijeniti kvalitetu visokog učilišta prema definiranim standardima kvalitete te preporučiti daljnja unaprjeđenja⁴⁵ a svrha je „potaknuti daljnji razvoj kvalitete u glavnim aspektima rada visokog učilišta te osigurati da studenti studiraju na visokim učilištima / studijskim programima koji ispunjavaju potrebne uvjete“.⁴⁶ Provjera kvalitete i učinkovitosti obavlja se na temelju pravilnika koji na prijedlog Nacionalnog vijeća za znanost, odnosno Nacionalnog vijeća za visoko obrazovanje donosi ministar, uvažavajući posebnosti pojedinih područja znanosti, umjetnosti i visokog obrazovanja (*Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, 2003).⁴⁷ Unutarnju evaluaciju rada provode same institucije, odnosno akademije te vanjsku evaluaciju Agencija za znanost i visoko obrazovanje (AZVO). Agencija, prema Zakonu o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju: „provodi (...) postupke vanjske neovisne periodične prosudbe unutarnjih sustava osiguravanja i unaprjeđivanja kvalitete (audit), (...) te donošenje ocjena u svim postupcima vrednovanja i koji predstavljaju relevantne informacije o stanju i učinkovitosti cjelokupnoga sustava znanosti i visokog obrazovanja potrebne stručnim i državnim tijelima za donošenje strateških odluka za razvoj znanosti i visokog obrazovanja u cjelini“.⁴⁸

Odsjeci na visokom stupnju obrazovanja se, kao i odsjeci predstudijskoga obrazovanja, također suočavaju s teškoćama. Tako, primjerice, za Instrumentalni i Pjevački odsjek ima mišljenja da je za umjetničku nastavu važnije da nastavnik bude izvrstan glazbenik, nego pedagog (Svalina, 2017). Naime, nastava instrumenta i pjevanja na ustanovama visokoga glazbenog obrazovanja okarakterizirana je tzv. dualnim identitetom, to jest, nastavnici su istovremeno i pedagozi i aktivni izvođači (Bogunović, Stanišić, 2013). Problem predstavlja nedostatak propisanih posebnih uvjeta za predavanje navedenih predmeta, stoga bilo koji nastavnik (instrumenta ili pjevanja) može preuzeti nastavu Metodike te se takvog nastavnika smatra pedagogom samim time što organizira nastavu (Rojko, 2014b). Objedinjavanje pedagoškoga i glazbeno-umjetničkog aspekta primat je kvalitetne prakse koja ne samo da direktno utječe na onoga koji se trenutno nalazi u nastavnom procesu, nego i dugoročno gledano na unaprjeđenje cjelokupnoga nastavnog procesa. Umjetnička i pedagoška strana neraskidivo su povezane, i uvjerenje da se pedagogija na neki način sama po sebi podrazumijeva, pogrešno je i u konačnici štetno kako za studente tako i za nastavnu praksu općenito. Obrazovanje

⁴⁵ Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Preuzeto s: <https://www.azvo.hr/hr/vrednovanja/postupci-vrednovanja-u-visokom-obrazovanju/reakreditacija-visokih-ucilista> [25. 6. 2021.]

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Članak 16. *Vrednovanje javnih znanstvenih instituta i visokih učilišta*. Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_07_123_1742.html [25. 5. 2017.]

⁴⁸ Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Preuzeto s: <https://www.azvo.hr/hr/o-nama> [23. 2. 2017.]

nastavnika glazbe, kada se radi o profesionalnim i obrazovnim karakteristikama, značajno je više u odnosu na opću populaciju nastavnika, ističu Jaksimović i Bogunović (2005; prema Bogunović, Stanišić, 2013). Uostalom, nastavničko zanimanje, kao i liječničko, kako tvrdi Barnett (2012), zahtijeva puno više od vještina i znanja, jer netko može imati mnogo znanja i mnogo vještina, ali biti inertan, nesposoban i neučinkovit, a isto tako se nečija znanja i vještine već sutra mogu pokazati kao neadekvatne (Barnett, 2012; prema Juntunen, 2014). Drugim riječima, visoka razina usvojenosti znanja i teorijskoga poznavanja problema ne znači nužno i izuzetan uspjeh pri praktičnom radu i uspjeh u tom procesu (Mićanović, 2012; prema Šulentić Begić, Begić, 2018). Sukladno tome, odgovornost nastavnika prvenstveno podrazumijeva poznavanje pedagogije i metodike uz promišljanje najučinkovitijih rješenja s ciljem provođenja kvalitetne nastavne prakse. Iako nastavnici smatraju da vlastiti profesionalni razvoj zahtijeva primjenu raznolikih glazbenih, instrumentalnih i pedagoških vještina i znanja te pronalaženje najboljih ishoda za svaku pojedinu nastavnu situaciju, istraživanja su pokazala da se tradicija nastave instrumenta još uvijek u velikoj mjeri temelji na odnosu „majstor-šegrt“ (Juntunen, 2014). Navedeni je pristup prevladavajući kada je u pitanju odnos između nastavnika i učenika / studenta na nastavi instrumenta (Jorgensen, 2000; prema Young, Burwell, Pickup, 2003). Povijesno gledajući, dvije su tradicije dominirale u instrumentalnom podučavanju, tzv. *praktično-empirijska metoda* i *instrumentalno-tehnički pristup*. Praktično-empirijsku metodu predstavljali su ugledni nastavnici instrumenta i skladatelji poput J. S. Bacha, L. van Beethovena i F. Liszta, a temeljila se na učenju slušanjem pri sviranju instrumenta s ciljem razumijevanja i stvaranja glazbe (Young, Burwell, Pickup, 2003). Pozornost na svjesno slušanje i improvizaciju, ističu Young, Burwell i Pickup (2003), davala se prije učenja notacije, jer su učenici / studenti bili upoznati s odgovarajućom glazbenom tradicijom. Na taj su način postali neovisni refleksivni praktičari koji intuitivno kombiniraju praktično i teorijsko znanje. S druge strane, instrumentalno-tehnički pristup nastao je s masovnim širenjem instrumentalnoga obrazovanja polovicom 19. stoljeća. Od učenika se tražilo da se usredotoče na poboljšanje tehničkih vještina i precizno sviranje prema uputama svojih nastavnika (Ibid.). Sukladno tome, nije bilo potrebe za postizanjem idiomatskoga glazbenog razumijevanja pa se slušni trening više nije smatrao preduvjetom za svladavanje partitura (Hultberg, 2000; prema Young, Burwell, Pickup, 2003). Instrumentalno-tehnički pristup do danas je ostao u tradiciji nastave instrumenta i pjevanja, a stil podučavanja i organiziranja nastavnoga procesa u području visokoga glazbenog obrazovanja na neki se način prenosi s generacije na generaciju. Ranija istraživanja, tvrdi Juntunen (2014) pokazala su da nastavnici nastave instrumenta (na visokom stupnju

obrazovanja) imaju tendenciju podučavati onako kako su i sami bili podučavani kao studenti. Studije vezane uz norveško obrazovanje nastavnika, primjerice, podupiru otkrića da su vizije podučavanja nastavnika instrumenta bile osobne prirode, što ustvari proizlazi iz odnosa „majstor-šegrt“ (Ibid.). U hrvatskom kontekstu, istraživanja su pokazala da nastavnici instrumenta i pjevanja nisu u potpunosti zadovoljni nastavom koju su imali u okviru pedagoške grupe predmeta te smatraju da su ih pedagoški predmeti samo djelomično ili u maloj mjeri osposobili za rad u umjetničkoj nastavi u glazbenim školama i / ili na glazbenim akademijama (Svalina, 2017). Za razliku od programa studija Glazbene pedagogije, pedagoški se predmeti na programima Instrumentalnih studija i studija Pjevanja češće pojavljuju kao izborni predmeti (Ibid.). Iz svega navedenog proizlazi da je obrazovanju nastavnika instrumenta i pjevanja nužno dati veću pozornost pedagoškim kolegijima, odnosno stjecanju pedagoških znanja i vještina, uz kritičko promišljanje nastavnoga djelovanja. Kvaliteta nastave, kako ističe Juntunen (2014), nužno se poboljšava kada nastavnici surađuju i dijele znanje i iskustva s drugim nastavnicima. Također, razmišljanje o primjeni praktično-empirijske metode, koja se temelji na učenju slušanjem, znatno bi utjecalo na sveukupnu praksu i odgajanje studenata sposobnih za razumijevanje glazbe te vlastitu viziju glazbenoga izražavanja. Prevelik naglasak na tehničke vježbe i imitaciju nastavnika pri izvođenju glazbenoga repertoara teško pridonosi unaprjeđenju vještina studenata kao neovisnih glazbenika. Uz spomenuto, povećanje pedagoških predmeta s proširenjem Metodičke i Pedagoške prakse dodatno bi doprinijelo razvitku uspješne nastave i razvoju svestranih, kompetentnih nastavnika.

Dodatni problemi Instrumentalnoga i Pjevačkoga odsjeka očituju se u općem uvjerenju da će svi studenti nakon diplome biti budući koncertni izvođači pa ih se tako i tretira tijekom pet godina studiranja. U stvarnosti tek mali dio njih zaista i postigne takvu karijeru, dok velika većina pri završetku studija rade kao nastavnici instrumenta, odnosno pjevanja u glazbenim školama. Čini se da instrumentalni i pjevački glazbeni pedagozi nisu posve svjesni ovih problema kada se uzme u obzir da godinama rade po programu koji, umjesto da priprema studente za nastavnički poziv, ustvari je predviđen za solističku karijeru i svjetske turneje. S druge strane, pedagoških je predmeta premalo, što u konačnici ne dovodi do onih ishoda učenja i kompetencija potrebnih za odgojno-obrazovni rad u školi. U europskim se ustanovama visokoga obrazovanja, za razliku od hrvatskih ustanova, nudi izbor koncertnoga ili pedagoškoga programa. Pedagoške predmete pohađaju svi studenti, uključujući i one koji se odluče za koncertni program, jer ustanove imaju u vidu činjenicu da će se studenti prije ili kasnije zaposliti kao nastavnici (*Instrumental and Vocal Teacher Education: European*

Perspectives, 2010). Radna skupina *Polifonia working group* izdvojila je pedagoške kompetencije na području glazbe koje odlikuju sljedeća obilježja (Ibid., 64-67):

1. „nastavnik je umjetnički i izvođački uzor koji stvara glazbeno poticajno okruženje za učenje (...)
2. nastavnik kao planer i organizator: postavlja ciljeve, prati i vrednuje procese u svrhu učinkovitoga podučavanja i učenja (...)
3. nastavnikova komunikacijska i pedagoška kompetencija u svrhu razvoja glazbenoga potencijala učenika (...)
4. nastavnik stvara podržavajuće i suradničko okruženje za učenje (...)
5. profesionalni rast i razvoj nastavnika kroz reflektivnu praksu i samovrednovanje (...)
6. nastavnik kao promicatelj umjetničke djelatnosti i suradnik doprinosi povezivanju škole, zajednice i društva (...)

Svestranost navedenih kompetencija vidljiva je u mnogim aspektima, od umjetničkoga do izrazito pedagoškoga, uz neprestano vrednovanje pedagoškoga procesa i samovrednovanja u profesionalnom smislu. Novak (2016) je očekivane navedene pedagoške kompetencije prema radnoj skupini *Polifonia working group* usporedila sa sadržajem i načinima izvođenja predmeta Metodika nastave glazbenih instrumenata i pjevanja na glazbenim studijima u Hrvatskoj. Pokazalo se da Metodika, uključujući i ostale pedagoške predmete, doprinosi jačanju kompetencija vezanih uz planiranje i organiziranje nastave te definiranju ciljeva, no nedostaju sadržaji koji se tiču kompetencija u području praćenja i vrednovanja procesa u svrhu učinkovitoga podučavanja i učenja (Ibid.). Za buduće nastavnike također bi od velike koristi bilo proširenje znanja o psihološkom i socijalnom razvoju (Ibid.) te o refleksiji, u kojoj se vlastiti postupci kritiziraju, kontinuirano radeći na poboljšanju prakse (Paul i sur., 2001). Georgii-Hemming, Johansson i Moberg (2020) isto tako ističu važnost refleksije za identificiranje svojih slabosti te kao svojevrstne strategije za poboljšanje prakse. Prethodna su istraživanja, naglašava Nielsen (2001), ukazala na vrijednost poticanja studenata na razmišljanje o instrumentalnoj praksi kako bi bolje osmislili, osvijestili i upravljali vlastitim strategijama vježbanja (Nielsen 2001; prema Georgii-Hemming, Johansson, Moberg, 2020).

Studiji Instrumenta i Pjevanja u Hrvatskoj također bi trebali, po uzoru na europske studije, ponuditi studentima mogućnost odabira pedagoškoga ili koncertnog programa. Naime, europske ustanove visokoga obrazovanja prepoznale su važnost uloge instrumentalnih /

vokalnih nastavnika u društvu te njihov doprinos kulturi i glazbi namijenjenoj osobama svih dobnih skupina (*Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives*, 2010). Opće mišljenje da se glazbenici počinju baviti podučavanjem tek kada podbace kao izvođači u novije se vrijeme počinje mijenjati te je sada jasnije da je podučavanje značajna komponenta profesionalnih glazbenika koji kombiniraju razne profesionalne aktivnosti (Ibid.). Bennett (2009) naglašava da je podučavanje najčešće temeljna sastavnica većine glazbenih karijera, no upravo je nastavničko zanimanje izvrstan primjer kako istu djelatnost jedna osoba može smatrati uspješnom, a druga neuspješnom. Glazbenik koji podučava iz financijskih razloga, ali teži karijeri izvođača, vjerojatno će imati subjektivnu karijeru kao izvođač, a ne kao nastavnik / pedagog (Ibid.). S druge strane, netko tko nastavu smatra pozitivnom dugoročnom sastavnicom karijere vjerojatno će imati subjektivni identitet koji se podudara s objektivnim (Huhtanen, 2004; prema Bennett, 2009). Kod nekih se glazbenika percepcija vlastite uloge javlja i prije zaposlenja. Studenti se na početku studija većinom smatraju izvođačima, no s rastućim znanjem, vještinama i praktičnim iskustvima te razumijevanjem instrumentalne / vokalne pedagogije i teorijskih aspekata glazbe, s vremenom integriraju sve sastavnice i identificiraju ih sa svojim različitim ulogama (*Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives*, 2010). Izvan europskoga konteksta, točnije u SAD-u i Australiji, pokazalo se da potreba istraživanja identiteta glazbenika kao izvođača i nastavnika treba započeti već na početku studija ili pak u ranim godinama karijere (Freer, Bennett, 2012). Naime, Freer i Bennett (2012) proveli su istraživanje na dvama sveučilištima s ciljem dobivanja sveobuhvatne slike o percepcijama studenata vezanim uz vlastiti profesionalni identitet. Studenti koji su izrazili snažnu orijentaciju prema ulozi nastavnika bili su ujedno oni koji su se istodobno identificirali kao izvođači, no pokazalo se da nije tako i u obratnom slučaju (Ibid.). Autori ističu da su, unatoč tome, svi studenti tijekom svoga instrumentalnog / vokalnog obrazovanja iskazali potrebu za stjecanjem glazbenih vještina. Što se europskih sveučilišta tiče, bilo da je riječ o odvojenom ili integriranom programu za obrazovanje nastavnika i izvođača, sastavnice koje razvijaju razumijevanje glazbe u pravilu su identične za sve i u praksi čine najveći dio studija (*Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives*, 2010). Obrazovna teorija, pod koju pripadaju metodika, didaktika, pedagogija, obrazovne znanosti, društvene znanosti, psihologija, itd. te nastavna praksa, s predmetima poput Prakse podučavanja, Praktičnoga treninga i Promatranja nastave većinom su temelji svih studija (Ibid.). *Polifonia working group* ističe da većina europskih studija primjenjuje pedagogiju usmjerenu na studenta te potiče razvoj njegove autonomije i načina glazbenoga razmišljanja,

za razliku od pukog stjecanja određenih vještina. Zahvaljujući tom pristupu, mnogi studenti mogu oblikovati vlastiti identitet i prije početka karijere. Promatrajući praksu iz domaće perspektive, hrvatski odsjeci bi, kao što je ranije rečeno, znatno utjecali na sveukupnu instrumentalnu / vokalnu pedagogiju davanjem mogućnosti odabira programa vezanog uz nastavnički smjer. Nastavnik instrumenta / pjevanja svestran je umjetnik koji raspolaže znanjima i vještinama vezanim uz glazbu, ali je također i glazbenik usmjeren na podučavanje te pedagogiju, didaktiku i metodiku. Također, nastavnik s iskustvom izvođača može uvelike pridonijeti razvoju kvalitete nastavne prakse i studentima pružiti znanja i vještine proizašle iz vlastitih umjetničkih iskustava. Odgovarajuće vodstvo nastavnika u pedagoškom smislu, kako navodi De La Cruz Bautista (2017), omogućava studentima postizanje ciljeva učenja, koji će se manifestirati u njihovom akademskom uspjehu i budućim profesionalnim postignućima. Isto tako, u cijelom procesu učenja glazbe važan je i razvitak sposobnosti studenata pri praćenju i vrednovanju svoga napretka kao glazbenika, kako bi se profesionalno prosuđivale te prepoznale snage, slabosti i dobar rad (Boud, Cohen, Sampson, 1999; Claxton, 1999; Sadler, 2005; prema Lebler, 2008). Lennon i Reed (2012) nadalje dodaju da nastavnici svojim glazbenim razumijevanjem i osobnom posvećenošću glazbi kao i srodnim pedagoškim vještinama, kreativnošću i maštom, imaju sposobnost nadahnuti i motivirati studente, unaprijediti njihov glazbeni razvoj i aktivno ih uključiti u stvaranje glazbe. Isti autori također ističu mnoge uloge instrumentalnih / vokalnih nastavnika i kontekste povezane s instrumentalnim / vokalnim podučavanjem, iz čega proizlazi da su nastavnici istodobno glazbenici, izvođači i pedagozi te voditelji, mentori, reflektivni praktičari i suradnici koji u svom djelovanju imaju uključeno planiranje i organiziranje nastavnoga procesa (Ibid.). Sukladno navedenom, Lennon i Reed (2012) naglašavaju zadaće visokoobrazovnih institucija, koje bi i hrvatske institucije trebale uzeti u obzir: prvo – definirati odgovarajuće profesionalne profile, drugo – analizirati promjene u zanimanju te uloge i radni kontekst budućih instrumentalnih / vokalnih nastavnika, i treće – odrediti jasne zahtjeve popisom ciljanih kompetencija, jer suvremenu nastavu glazbe može organizirati samo kompetentan nastavnik (Šulentić Begić, 2018).

I studij Teorije glazbe se, kao Instrumentalni i Pjevački odsjek, već godinama susreće s problemima koji se tiču pedagogije i metodike. Povijesno gledajući, studij postoji još od 1951. godine kada se na Muzičkoj akademiji u Zagrebu otvorio kao Sedmi, Teoretsko-pedagoški odsjek na kojemu su se obrazovali studenti teorijskih glazbenih predmeta i studenti glazbe za osnovne škole. Kasnije, akademske godine 1965/1966 osnovao se i Osmi odjel za školovanje budućih nastavnika glazbenoga odgoja u osnovnim školama, pa je Sedmi odsjek pripao samo

studentima teorijskih glazbenih predmeta. Danas poznatiji kao 1. b odsjek, VII. odsjek izbacio je naziv „pedagoški“ kako ga se ne bi zabunom zamijenilo s drugim odsjekom. Studenti Teorijskoga smjera u pravilu se pripremaju za odgojno-obrazovni rad u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi, stoga bi razvoj pedagoških kompetencija trebao biti primat studijskoga programa. Sukladno tome, satnica pedagoških predmeta, osobito Glazbene pedagogije, Metodike i Didaktike trebala bi biti pojačana, kako bi studenti nakon diplomiranja bili što spremniji za nastavni rad. Također, studentima bi se u znatnoj mjeri olakšao početak rada u školi kada bi se Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta počela provoditi što ranije, odnosno čim se steknu određena temeljna znanja iz pedagoških predmeta, a to je najčešće nakon druge godine studija. Uz navedeno, Teorijski bi smjer mogao, po uzoru na europske ustanove, dati veću pozornost stjecanju istraživačkih vještina te promišljanja glazbe iz umjetničko-znanstvene perspektive. Osim toga, mnogi europski studiji daju mogućnost interdisciplinarnoga povezivanja obveznih predmeta s kolegijima iz drugih glazbenih studija, što može biti vrlo vrijedan model i za hrvatsku praksu te u konačnici jedan od ključnih čimbenika za oblikovanje osobnih preferencija studenata.

Studij Glazbene pedagogije najmlađi je odsjek u glazbenom sustavu, koji se uvođenjem Bolonjske reforme otvorio 2005. godine. Studenti Glazbene pedagogije, u usporedbi sa studentima ranije navedenih odsjeka, imaju najbolje glazbeno-pedagoško obrazovanje. Ipak, i ovaj se smjer također suočava s problemima pomanjkanja satnice pojedinih pedagoških predmeta. Kao što je ranije rečeno za Teorijski smjer, i studij Glazbene pedagogije bi pojačanom satnicom Metodike i Didaktike te Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta doprinio većem razvoju pedagoških i didaktičkih kompetencija studenata. Isto tako, surađivanje sa školama i potencijalnim budućim poslodavcima pružilo bi diplomiranim studentima više vjerojatnosti za zaposlenje i upoznavanja s radom škole. Ranije spomenuto interdisciplinarno povezivanje kolegija bi studentima Glazbene pedagogije, kao i studentima Teorije glazbe, dalo veće mogućnosti za usmjeravanje i oblikovanje vlastitih profesionalnih interesa.

Provođenje Bolonjske reforme, uz sve navedeno, dodatni je problem na hrvatskim glazbenim studijima. Kao dobro zamišljen koncept, temelj je Bolonjskoga sustava međunarodna prepoznatljivost, usporedivost diploma, mobilnost mladih obrazovanih ljudi i konkurentnost pojedinih sustava obrazovanja (Krstović, 2009). Španiček (2005) uz navedeno dodaje i stavljanje studenta te njegovih obrazovnih potreba u središte sustava. ECTS sustav bodovanja (eng. *European Credit Transfer and Accumulation System*) razvijen je kako bi se olakšao prijenos bodova u programu Erasmus i time se potaknula mobilnost studenata (Crosier,

Parveva, 2013). Veliku promjenu u usporedbi sa starim sustavom čine ciklusi: prvi ciklus: preddiplomski studij – *Bakalaureat / Bachelor*, drugi ciklus: diplomski studij – *Magisterij / Master* i 3. ciklus: poslijediplomski studij – *Doktorat / Doctorate*. Ciklusi nude sljedeće mogućnosti: prva – nakon završetka prvoga ciklusa diplomant se zaposli (izlazak na tržište rada); druga – nakon završetka prvoga ciklusa diplomant nastavlja sa studijem u istoj struci kao na prvom ciklusu (vertikalni nastavak studija); treća – nakon završetka prvoga ciklusa diplomant nastavlja sa studijem u drugoj (više ili manje srodnoj) struci kao na prvom ciklusu studija (dijagonalni nastavak studija) i četvrta – nakon završetka prvoga ciklusa diplomant nastavlja sa studijem na istom ciklusu, a u drugoj struci kao na prvom ciklusu (horizontalni nastavak studija) (Zgaga, 2004). Na vertikalnom nastavku studija se, ističe Slatina (2009), stječu kompetencije na višem i zahtjevnijem stupnju. Međutim, cilj drugog ciklusa nije stjecanje „čistih“ akademskih kompetencija, već stručnih kompetencija zbog bržeg i lakšeg zapošljavanja (Ibid.). Dijagonalni nastavak studija vezan je uz interdisciplinarnost, s obzirom na to da je riječ o povezivanju različitih struka te može biti vrlo interesantan studentima u cilju oblikovanja vlastitih profesionalnih preferencija. Horizontalni je nastavak studija prikladan za stjecanje kompetencija vezanih uz više nastavnih predmeta (Ibid.). Europski trociklusni sustav, naime, uvezen je iz SAD-a, no postoji razlika među europskim zemljama i SAD-a. Bakalaureat u Americi ima znatno veću težinu i njegovim završetkom studenti dobivaju zaokruženo obrazovanje. S druge strane, diplomski se studij više veže uz doktorski studij pa njega upisuju samo najbolji i najmotiviraniji studenti (Rojko, 2009). Bolonjski je sustav u Europi pak drugačije koncipiran. Sličnost europskih zemalja očituje se u čvrsto povezanom preddiplomskom i diplomskom studiju, no povijesni i kulturni čimbenici specifični za svaku zemlju pridonijeli su različitoj implementaciji Bolonjskoga sustava u ustanove visokoga obrazovanja. Prema podacima Bolonjskoga ekspertnog tima, visoko rangiranim zemljama smatraju se Nizozemska, Irska, Češka, Latvija i skandinavske zemlje, nešto niže rangirane, ali i dalje uspješne pri provođenju Bolonjskoga sustava su Poljska, Njemačka, Francuska i Velika Britanija, a ispod prosjeka su Italija i Španjolska (Stawicki, Nazaruk-Napora, 2015). U Poljskoj je primjerice mobilnost studenata poboljšana na nacionalnoj razini te su s vremenom uvedena dva profila studijskih programa – akademski i praktično usmjereni, pri čemu su u središtu potonjega postavljene profesionalne vještine potrebne za buduće radno mjesto (Ibid.). U Italiji je, zahvaljujući Bolonjskoj reformi, oslabljena jaka mreža koja je tradicionalno povezivala političare i akademike te im (akademicima) jamčila održavanje kolektivne moći na sveučilištima. Nakon toga je pokrenut masovni postupak unutarnjega napredovanja i

nadograđivanja statusa većine nastavnika, čime je omogućeno predavanje novonastalih kolegija (Ballarino, Perotti, 2012). Ukrajina je pri provedbi Bolonjskoga procesa prvenstveno bila opterećena sustavom kreditnih bodova koji je ECTS sustav postavio na sekundarno mjesto u korist tzv. modularnoga sustava. Tako je umjesto mjerenja akademskoga opterećenja studenata unutar i izvan nastave zapravo provođena stara praksa mjerenja radnoga opterećenja na studiju. To je pokazatelj da je nekadašnja dugogodišnja tradicija i dalje snažno utjecala na oblikovanje i razvoj ideja Bolonjske reforme (Kushnir, 2017). ECTS sustav bodovanja u Švedskoj nije čak ni bio dio zakona o Bolonjskoj reformi. Većina vladinih odluka na razini sustava odgovarala je Bolonjskim preporukama, ali su ipak bila nužna brojna odstupanja kako bi se prilagodile švedskim uvjetima. Šveđani su, međutim, 2010. godine proveli novu reformu – *Reformu autonomije (The Autonomy Reform)* koja je dovela do niza smanjenja zakona o visokom obrazovanju, a sveučilišta su dobila više slobode vezane uz oblikovanje vlastite organizacije i donošenje odluka na temelju svojih lokalnih uvjeta (Kovalova, 2015).

Hrvatska je potpisala Bolonjsku deklaraciju 2001. godine i time postala dio Europskoga prostora visokoga obrazovanja. Ciljevi koje je Hrvatska prihvatila vezani su uz: uvođenje dodatka diplomu; prihvaćanje trociklusnoga sustava: preddiplomskog, diplomskog i poslijediplomskog (specijalističkog i doktorskog); uvođenje ECTS bodovnoga sustava; promicanje mobilnosti studenata i nastavnika; promicanje europske suradnje; uspostavu nacionalnoga sustava praćenja i jamstva kvalitete te promicanje potrebne europske dimenzije u visokom školstvu. U kontekstu glazbenoga visokog obrazovanja u Hrvatskoj, kao što je ranije navedeno, djeluju tri ciklusa (bakalaureat – magisterij – doktorat) prema sistemu 3 + 2 + 3, zatim 4 + 1 + 3 te 5 + 0 + 3. Cilj preddiplomskoga studija prema Bolonjskoj reformi usvajanje je osnovnih znanja iz područja glazbe. Na diplomski studij išli bi oni studenti koji žele produbiti stečena znanja i vještine, a na poslijediplomski najmotiviraniji studenti. Svrha reforme bila je, dakle, skratiti studij. U hrvatskoj praksi se ovaj model pokazao neuspješnim iz nekoliko razloga. Naime, nakon završenoga preddiplomskoga studija, student je najčešće primoran upisati drugi ciklus jer sa završenim diplomskim studijem ima više mogućnosti za zaposlenje. Iako u Pravilniku o odgovarajućoj vrsti obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2019) prema članku 24. u točki *b* predmet Glazbenu kulturu može izvoditi sveučilišni prvostupnik glazbene pedagogije, sveučilišni prvostupnik teorije glazbe i sveučilišni prvostupnik glazbene teorije, prednost pri zaposlenju ima magistar / profesor, odnosno diplomirani glazbenik odgovarajućega studijskog programa. Iz tog razloga student, u pravilu, upisuje drugi ciklus te studira duže. Skraćivanje studija se stoga preokrenulo u njegovo

produženje, a to se prije svega dogodilo onim ustanovama koje, izuzev vanjskih prilagodbi, nisu napravile unutarnje promjene (Rojko, 2007a). Upravo je to razlog neuspješne provedbe Bolonjske reforme na hrvatskim studijima, jedan oblik privida prilagodbe europskim standardima preuzimanjem trociklusnoga sustava, dok se u stvarnosti prave, ključne promjene unutar studija zapravo nisu dogodile. Nastavni programi većinom su ostali isti, ili su se sadržajno malo proširili na diplomskome studiju. Pozitivna strana Bolonjskoga sustava svakako su izborni predmeti koje studenti mogu birati ovisno o vlastitim interesima i željama, a posljednjih godina njihova se ponuda znatno proširila na svim odsjecima. Uz navedeno, veća je i mogućnost mobilnosti studenata i nastavnika na međunarodnoj razini. Iz tog je razloga bliska suradnja ustanova visokoga obrazovanja diljem Europe nužna za uspješno provođenje mobilnosti te osobnoga rasta studenata kao glazbenika.

Uvidom u praksu Bolonjske reforme na ustanovama visokoga obrazovanja u europskim zemljama i Hrvatskoj uočljive su razlike unatoč činjenici da kao sudionici Bolonjskoga sustava slijede niz istih postavljenih ciljeva. Razlog tome brojni su kulturni, povijesni i društveni čimbenici karakteristični za svaku zemlju te o njima ovisi način primjenjivanja sustava, odnosno razina uspješnosti njegova implementiranja. Posebno osjetljivo pitanje kada je riječ o Bolonjskoj reformi, ali i reformama općenito, predstavljaju institucije visokoga obrazovanja vezane uz umjetnost. Umjetnost je, ističe Čavlović (2012, 57): „specifična ljudska djelatnost koja zahtijeva poseban vid edukacije, posebno onda ako se hoće postići visoki nivo pripremljenosti studenta za poststudijske izazove koje pred njega postavlja originalna i kreativna posebnost i umjetničko tržište kao mogućnost za razgranato stvaralačko djelovanje i osiguranje života umjetnika i čovjeka“. Sukladno tome, u kontekstu institucionalizacije, nužno je postići konsenzus između umjetnosti i obrazovanja. To bi značilo kreiranje zakona i potrebnih službenih dokumenata po mjeri umjetničkoga obrazovanja, a ne ostalih struka poput prava, ekonomije, medicine i sl. (Čavlović, 2012). Čavlović (2012) nadalje naglašava da se umjetničko obrazovanje temelji na: obrazovanju u obliku „jedan na jedan“; zajedničkom radu u umjetničkoj klasi; radu studenata u samoorganiziranim umjetničkim grupama; povezivanju umjetničkoga rada s praksom u prethodnim oblicima umjetničkih institucija te s društvenim praksama najrazličitijega tipa; stalnoj unutarnjoj i javnoj provjeri stečenih znanja i tehnika umjetničkoga stvaranja i prezentacije umjetničkoga djela te dostizanju najviših osobnih i općih umjetničkih standarda vrijednih u lokalnoj i globalnoj zajednici. Bolonjski sustav, naime, može odgovoriti na navedene posebnosti umjetničkoga obrazovanja i pridonijeti razvoju kompetencija studenata. Tako Kazić (2009), primjerice, ističe da je na Muzičkoj akademiji u

Sarajevu program znatno osvježen s više novih predmeta i modula, informacije su cjelovitije, studenti posjeduju više znanja od studenata koji su studirali po starom sustavu, te su spremniji za zahtjeve profesije. Promatrajući Bolonjski sustav iz hrvatske perspektive, studenti u pravilu već prije studija imaju desetogodišnje glazbeno školovanje, stoga bi visokom glazbenom obrazovanju više odgovarao američki model. Kao što je ranije rečeno, prema tom modelu se s preddiplomskim studijem dobiva zaokruženo obrazovanje. Završetkom prvoga ciklusa studenti bi imali cjelovito glazbeno obrazovanje, a drugi bi ciklus upisivali samo oni koji teže daljnjem umjetničkom / znanstvenom napredovanju. Prema tome, prilagodba studija ostvarila bi temelj Bolonjskoga sustava i u punom smislu riječi pružila studentima ciklus, sadržaj i cilj obrazovanja koji zaista i žele.

* * *

Hrvatski glazbeni obrazovni sustav, podjednako na osnovnoškolskom i srednjoškolskom stupnju, se suočava s problemima koji, ne samo da se godinama ne rješavaju, nego se i ne smatraju teškoćama. U sličnoj je situaciji bio i austrijski sustav, koji je pak iz temelja promijenio cjelokupnu sliku glazbenoga školovanja. Ranije spomenuti kurikulum za glazbene škole iz 2007. godine primjer je znanstvenoga promišljanja u kojem se uzela u obzir činjenica da se većina učenika u budućnosti neće profesionalno baviti glazbom. Pod točkom 2.4. „Muziciranje i plesanje u svim oblicima kao središte rada glazbene škole“ (njem. *Musizieren und Tanzen in allen Formen als Zentrum der Musikschularbeit*) istaknuto je:

„Središte rada glazbene škole temelji se na kompetentnom i živopisnom muziciranju i plesanju – prije svega na zajedničkom muziciranju: elementarnom muziciranju, improvizaciji, dirigiranju ili sviranju klasičnih djela, muziciranju u različitim stilovima rocka, popa i jazza, baletu i slobodnom plesu, narodnoj glazbi, multimedijским oblicima glazbe, i tako dalje. Koliko god su glazbena umjetnička djela važna za razvoj europske glazbe, i koliko god je bavljenje umjetničkom glazbom dio obrazovne zadaće, široki koncept muziciranja i plesanja ne odnosi se isključivo na reprodukciju djela“.⁴⁹

Kao što je vidljivo, samo i isključivo izvođenje – sviranje / pjevanje, odnosno reproduciranje glazbe nije jedini dio glazbenoga obrazovanja, već se vodi računa o tome da učenici aktivno muziciraju i improviziraju, osobito u kontekstu skupnoga muziciranja. Također, uz zapadnoeuropsku glazbu njeguju se i ostali stilovi glazbe, koji, izuzev *jazza*, u pravilu nisu standardni dio kurikuluma glazbenih škola u Europi.

⁴⁹ *Lehrplan – Allgemeiner pädagogisch-didaktisch-psychologischer Teil*. Preuzeto s: <http://www.komu.at/lehrplan/allgemeinerteil.asp> [12. 7. 2021.]

Röbke (2010) nadodaje da je dosadašnje glazbeno školovanje u Austriji izgledalo poput *piramide* – s velikim brojem početnika na dnu do maloga broja glazbenika koji uspiju dosegnuti vrh. Takva praksa pomalo podsjeća na darvinističko razmišljanje „preživljavanja najsposobnijih“, s toliko onih koji na pola puta „ispadnu“ odnosno „ne prežive“. Navedeni koncept zamijenjen je novim oblikom *ipsilona* s dvije grane te zajedničkom osnovom i početkom. To naposljetku znači da se uzima u obzir činjenica da nisu svi u mogućnosti ili pak ne žele baš svi ići profesionalnim putem. Stoga su dobrodošli: stariji početnici, koji učenjem instrumenta ispunjavaju svoju životnu želju, odrasli studenti koji muziciranje integriraju u svakodnevni život, osobe s teškoćama, koje ne mogu položiti prijemni ispit te adolescenti koji žele ići na nastavu samo određeno vrijeme. U tom slučaju događa se institucionalni zaokret, od darvinizma do prihvaćanja amatera u punom smislu riječi – ljubitelja glazbe. Takva odluka nije se ticala samo prihvaćanja individualnih puteva ili spoznaje da neki ljudi dosežu niže razine interpretacije notnih zapisa, naprotiv, to je prihvaćanje i uvažavanje svih pojedinačnih motiva i želja za stvaranjem glazbe. I kad se uzme u obzir da ne postaju svi profesionalci, odnosno da kao amateri sviraju manje teške skladbe (a to čine iz vlastitoga zadovoljstva), dolazi se do jednoga od glavnih argumenata glazbenih škola: glazbene škole završava mali broj profesionalaca, ali velik broj ljudi koji će u budućnosti činiti publiku u glazbenim dvoranama (Röbke, 2010).

Promatrajući hrvatski model glazbenoga obrazovanja i uspoređujući ga s austrijskim, proizlazi da se većina hrvatskih glazbenih škola danas suočava s identičnim problemima s kojima su se austrijske glazbene škole susretale prije donošenja novoga kurikulumu 2007. godine. Velik broj zainteresiranih za učenje glazbe na koncu se pretvara u malu skupinu, dok svi ostali u međuvremenu odustanu, što zbog manjka zainteresiranosti, što zbog nemogućnosti nastavka glazbenoga školovanja ili nekih drugih razloga. Promjena načina razmišljanja da glazbeno obrazovanje ne služi samo za odgajanje budućih profesionalaca pružila bi mogućnost svima onima koji to nikad neće postati, a njih je većina. Drugim riječima, perspektiva da ne mora zaista svatko težiti karijeri glazbenika, već da je muziciranje predviđeno za sve bez obzira na dob, osobne interese ili pak smanjene sposobnosti, odlika je društva koje njeguje pojedinca i kojem je stalo da muziciranje bude pravo svakoga, a ne predodređeno samo za nekoga. U pitanju je i, kako je Röbke (2010) naglasio, obrazovanje publike, ljubitelja glazbe koji će prisustvovati koncertima i cijeniti glazbenu kulturu. Oblikovanje modela većine glazbenih škola bio bi veliki pothvat te bi zahtijevao promjene kako na osnovnoj tako i na srednjoj razini. Prvenstveno bi se ticalo mijenjanja načina razmišljanja u novome smjeru – obrazovanju onih

koji se žele amaterski baviti glazbom i onih koji glazbu smatraju životnim pozivom. Sukladno tome, prilagodba Nastavnih planova i programa bila bi nužna za navedene skupine. Postojeći Nastavni planovi i programi za osnovne i srednje glazbene škole u Republici Hrvatskoj zapravo i jesu oblikovani s ciljem školovanja budućih profesionalaca, no potrebna im je preinaka, što je detaljnije izloženo u 3. poglavlju. Program koji čini izuzetak je B-program nakon II. etape školovanja, namijenjen učenicima koji se ne namjeravaju profesionalno baviti glazbom. Kao što je navedeno u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu funkcionalne muzičke pedagogije (2006), nema selekcije prijamnim ispitom već su dobrodošli svi, bez obzira na sposobnosti. Stoga bi i Nastavni plan i program za glazbene amatere trebalo kreirati tako da odgovara svim dobnim skupinama, početnicima i onima koji imaju ranije stečene vještine sviranja / pjevanja te osobama koje imaju teškoće. U cijelom je procesu, kako je Röbbke (2010) istaknuo, važno voditi računa o pojedinačnim procesima i tempu učenja te odgovarajućim oblicima vrednovanja, ali u smislu učinkovitosti učenja – s posebnim naglaskom na različite uvjete učenja, jer nije isto podučavati djecu osnovnoškolske dobi, adolescente, odrasle osobe ili starije osobe. Navedene promjene iziskivale bi velike napore s obzirom na to da nije u pitanju samo oblikovanje / izrada Nastavnih planova i programa, već izmjena postojećega načina razmišljanja o glazbenom obrazovanju. No, isto tako, prilagodba prema smjernicama austrijskoga kurikuluma nije nemoguća za ostvariti, štoviše, uklopila bi se u hrvatski kontekst s obzirom na to da su se austrijske glazbene škole, kao što je ranije spomenuto, suočavale s istim problemima.

Visokoškolsko obrazovanje također se susreće s raznim praktičnim pitanjima koje treba riješiti, od nemogućnosti odabira pedagoškoga ili koncertnog programa za studente Instrumentalnoga / Pjevačkog odsjeka do provedbe Bolonjske reforme. Postavlja se pitanje može li se i kako poboljšati Bolonjski sustav na hrvatskim studijima. Preporučuje se pretvaranje studija u integrirane, petogodišnje magisterije s ukidanjem dvociklusnoga sustava bakalaureat – magisterij, što se i dogodilo na Muzičkoj akademiji u Zagrebu akademske godine 2013/2014 (Rojko, 2009). To je, ističe Rojko (2009), protivno Bolonjskom sustavu, no ako se uzmu u obzir svi navedeni problemi, taj prijedlog bi mogao biti uspješno rješenje za hrvatsko visoko glazbeno školstvo.

3. TEORIJSKI GLAZBENI PREDMETI

3.1. TEORIJSKI SMJER U SREDNJOJ GLAZBENOJ ŠKOLI

Srednji stupanj glazbenoga obrazovanja suočava se s dvjema problematikama: teorijskim glazbenim predmetima i teorijskim smjerom.⁵⁰

Ako se promotri presjek triju stupnjeva glazbenoga obrazovanja, primijetit će se da se teorijski glazbeni predmeti pojavljuju na svim razinama te da su obvezni za pohađanje bez obzira na smjer. U osnovnoj glazbenoj školi tijekom šest godina prisutan je Solfeggio koji se također nastavlja u srednjoj školi uz Harmoniju, Harmoniju na klaviru, Kontrapunkt (Polifoniju), Glazbene oblike / Analizu glazbenih oblika, Povijest glazbe, Čitanje i sviranje partitura / Sviranje partitura, Dirigiranje i nastavu Klavira. Svi predmeti, osim nastave Klavira, spadaju pod skupnu nastavu. Što se tiče visokoga glazbenog obrazovanja, studenti, neovisno o odsjeku, imaju većinu spomenutih predmeta.

Odjeli u srednjoj glazbenoj školi, kao što je navedeno u prethodnom poglavlju, dijele se na instrumentalni, pjevački i teorijski, a neke škole daju mogućnost obrazovanja i za graditelje i restauratore glazbala. S obzirom na to da se svrha pohađanja instrumentalnoga i pjevačkog odjela podrazumijeva, u njihov detaljniji pregled neće se ulaziti. Teorijski, međutim, ima drugačiji koncept pa će se iznijeti kratak osvrt o funkciji i nastanku toga smjera. Teorijski smjer, nastao u tadašnjoj Jugoslaviji, jedini je takvoga tipa u Europi pa i u svijetu. Kada je pedesetih godina prošloga stoljeća započelo obvezno osmogodišnje školovanje, za program glazbene nastave nije bilo nastavnika. Tada je predloženo da se učenici srednje glazbene škole, koji nemaju namjeru nastaviti glazbeno obrazovanje na visokom stupnju, osposobe za rad u osnovnoj školi. Osnivanjem tzv. Teorijsko-nastavničkog odjela uvedena je nastava Pedagogije, Metodike, Didaktike, Psihologije, Sviranja partitura, Poznavanja dječjeg instrumentarija i dr.

⁵⁰ Napomena: Glazbeni smjer i nastavni predmeti u srednjoj glazbenoj školi o kojima će biti riječ u ovome poglavlju, odnosno u cijelome radu, nazivaju se *teorijski* a katkad i *teoretski*. Obje inačice pridjeva i priloga mogu se pronaći u Nastavnom planu i programu za osnovnu glazbenu školu: „teorijski učvrstiti“ (NPPOGŠ, 2006, 16), „teoretski obraditi“ (Ibid., 14), kao i u Nastavnom planu i programu za srednju glazbenu školu: „teorijski sadržaj“ (NPPSGŠ, 2008, 195), „teoretski dio“ (Ibid., 193). Prema Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje: „Pridjevi i prilozi teorijski i teoretski razjednačili su se u hrvatskome standardnom jeziku tako da pridjev teorijski znači ‘koji se odnosi na teoriju’ (npr. teorijska fizika, teorijska matematika, teorijska elektrotehnika, teorijski pristup, teorijski pregled, teorijsko polazište), prilog teorijski ‘s pomoću teorije’ (Problemu ćemo pristupiti i obraditi ga teorijski.), a prilog teoretski ‘u teoriji, u pretpostavci’ (To je teoretski tako.). Pridjev teoretski u značenju ‘koji se odnosi na teoriju’ ne pripada hrvatskomu standardnom jeziku (pa mu ne pripadaju ni izrazi teoretska fizika, teoretsko polazište itd.), a pripada mu u značenju ‘koji postoji samo u teoriji, u pretpostavci’ (teoretska mogućnost)“ (Teoretski i teorijski. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje). Preuzeto s: <http://jezicni-savjetnik.hr/?page=9> [22. 4. 2017.] Iz navedenih razloga i radi jednoobraznosti upotrebljavat će se izraz, odnosno pridjev i prilog *teorijski*.

Takva praksa trajala je do sedamdesetih godina, kada je donesen zakon po kojemu svi nastavnici predmetne nastave moraju imati završenu visoku spremu (Rojko, 2001a). Teorijsko-nastavnički odjel od tada (do danas) više nema funkciju obrazovanja budućih nastavnika, no u glazbenom sustavu se, uz neke izmjene, ipak zadržao. Predmeti poput Pedagogije i Didaktike ukinuti su, a naziv je promijenjen u teorijski smjer. Teorijski je smjer, naime, bio predmetom kritika vezanih uz nastavni sadržaj i nastavak obrazovanja na visokom stupnju. Tako Rojko (2009), primjerice, ukazuje na to da učenici koji sa završenim teorijskim smjerom u srednjoj glazbenoj školi upišu studij Glazbene pedagogije, Muzikologije, Kompozicije s teorijom i eventualno Dirigiranja zapravo ponavljaju nastavni sadržaj čime se dokazuje suvišnost teorijskoga smjera. Na teorijskom smjeru u srednjoj se glazbenoj školi, međutim, razvijaju temeljna znanja potrebna za razumijevanje glazbenih kolegija na navedenim smjerovima visokoga stupnja te se znanja potom nadograđuju i proširuju u cilju stjecanja glazbenih vještina. Predmeti struke i pedagoški predmeti oblikovani su na način da omoguće razvitak stručnih kompetencija kao i cjelovitije usavršavanje i napredovanje studenata glazbe.

Detaljniji prikaz nastave teorijskih glazbenih predmeta pokazat će problematiku koja se već godinama provlači u praksi, kako na srednjoškolskom, tako i na visokoškolskom stupnju. Prije samoga osvrta, radi jasnijega pregleda teorijskih glazbenih predmeta po razredima (uključujući i pripremne razrede), iznijet će se Nastavni plan u obliku tablice za glazbenike teoretičare i glazbenike instrumentaliste srednje glazbene škole (*Nastavni plan i program za srednju glazbenu školu*, 2008) i srednje glazbene škole koja radi prema programu FMP (*Nastavni plan i program Funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednju školu*, 2008). Nastava instrumenta, Korepeticija i skupno muziciranje (Zbor, Orkestar i Komorna glazba) su izostavljeni (Tablice 2., 3., 4. i 5.).

Tablica 2. Tjedni broj sati teorijskih glazbenih predmeta – Glazbenik teoretičar

| NASTAVNI PREDMET | RAZRED | | | | | |
|-------------------------------|--------|---------|--------|---------|----------|---------|
| | I. pr. | II. pr. | I. sr. | II. sr. | III. sr. | IV. sr. |
| Solfeggio | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Harmonija | | | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Kontrapunkt (Polifonija) | | | | | 2 | 2 |
| Glazbeni oblici | | | | | 1 | 1 |
| Povijest glazbe ⁵¹ | | | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Čitanje i sviranje partitura | | | | 1 | 1 | |
| Dirigiranje | | | | | 1 | 1 |

⁵¹ U programu predmeta Povijest glazbe usvajaju se i Poznavanje glazbala, Folklor i Upoznavanje glazbene literature.

Tablica 3. Tjedni broj sati teorijskih glazbenih predmeta – Glazbenik teoretičar – FMP

| NASTAVNI PREDMET | RAZRED | | | |
|--------------------------|--------|---------|----------|---------|
| | I. sr. | II. sr. | III. sr. | IV. sr. |
| Solfeggio | 2,30 | 2,30 | 2,30 | 2,30 |
| Harmonija | | 4 | 3 | 3 |
| Kontrapunkt (Polifonija) | 4 | | 1 | 2 |
| Analiza glazbenih oblika | | | 1,15 | 1,15 |
| Povijest glazbe | 2 | 2 | 3 | 2 |
| Sviranje partitura | | 1 | 1 | |
| Dirigiranje | | 1 | 1 | |

Kao što je vidljivo u Tablicama 2. i 3., tjedni broj sati teorijskih glazbenih predmeta ponešto se razlikuje pa tako učenici srednje glazbene škole koji polaze nastavu prema programu FMP, u odnosu na učenike srednje glazbene škole, imaju u prosjeku tri sata više nastave Kontrapunkta (Polifonije), dva sata više Solfeggia, sat više Povijesti glazbe i pola sata više Glazbenih oblika, odnosno Analize glazbenih oblika. Također, redosljed pohađanja predmeta po razredima nije jednak – učenici srednje glazbene škole pohađaju nastavu Harmonije tijekom sve četiri godine, Kontrapunkt (Polifoniju) i Dirigiranje u trećem i četvrtom razredu, a učenici koji polaze nastavu prema programu FMP Harmoniju od druge godine, Kontrapunkt (Polifoniju) u prvom, trećem i četvrtom razredu te Dirigiranje u drugom i trećem razredu. S druge strane, održavanje nastave Čitanje i sviranje partitura, odnosno Sviranje partitura identično je u objema školama.

Tablica 4. Tjedni broj sati teorijskih glazbenih predmeta – Glazbenik instrumentalist

| NASTAVNI PREDMET | RAZRED | | | | | |
|-------------------------------|--------|---------|--------|---------|----------|---------|
| | I. pr. | II. pr. | I. sr. | II. sr. | III. sr. | IV. sr. |
| Solfeggio | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Harmonija | | | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Kontrapunkt (Polifonija) | | | | | 2 | 1 |
| Glazbeni oblici | | | | | 1 | 1 |
| Povijest glazbe ⁵² | | | 2 | 2 | 2 | 2 |

⁵² Kao i kod glazbenika teoretičara, u programu predmeta Povijest glazbe usvajaju se i Poznavanje glazbala, Folklor i Upoznavanje glazbene literature.

Tablica 5. Tjedni broj sati teorijskih glazbenih predmeta – Glazbenik instrumentalist – FMP

| NASTAVNI PREDMET | RAZRED | | | |
|--------------------------|--------|---------|----------|---------|
| | I. sr. | II. sr. | III. sr. | IV. sr. |
| Solfeggio | 2,30 | 2,30 | 2,30 | 2,30 |
| Harmonija | | 3 | 3 | 2 |
| Kontrapunkt (Polifonija) | 3 | | 1 | 2 |
| Analiza glazbenih oblika | | | 1,15 | 1,15 |
| Povijest glazbe | 2 | 2 | 2 | 2 |

Kada se usporedi tjedni broj sati iz Tablica 4. i 5., može se primijetiti da kod glazbenika instrumentalista, kao i kod glazbenika teoretičara, učenici srednje glazbene škole škole koji polaze nastavu prema programu FMP imaju više sati nekih teorijskih glazbenih predmeta u odnosu na učenike srednje glazbene škole. Tako se, primjerice, nastava Kontrapunkta (Polifonije) održava u prosjeku tri sata više, Solfeggia i Harmonije dva sata više te Glazbenih oblika, odnosno Analize glazbenih oblika pola sata više. Isto tako, redoslijed pohađanja predmeta po razredima se razlikuje pa učenici srednje glazbene škole imaju nastavu Harmonije tijekom sve četiri godine i Kontrapunkt (Polifoniju) u trećem i četvrtom razredu, dok učenici koji polaze nastavu prema programu FMP polaze Harmoniju od drugoga razreda, a Kontrapunkt (Polifoniju) u prvom, trećem i četvrtom razredu. Jedini je teorijski glazbeni predmet koji je jednak po broju sati i redoslijedu pohađanja u objema školama Povijest glazbe.

3.2. PREGLED TEORIJSKIH GLAZBENIH PREDMETA

Učenici se već na početku glazbenoga obrazovanja susreću s teorijskim glazbenim predmetima i, sukladno tome, sa specifičnostima koje za njih predstavljaju nešto sasvim nepoznato. Kiš Žuvela navodi neke od posebnosti teorijskih glazbenih disciplina i glazbe uopće (Kiš Žuvela, 2013, 428):

- „Glazba nije prikazivačka umjetnost.
- Učenje glazbe od prvoga dana pretpostavlja svladavanje nematerijalnih pojmova.
- Ti se pojmovi u pravilu ne mogu imenovati riječima općega jezika pa je od samoga početka potrebno svladavati i metajezik glazbe, odnosno strukovno glazbeno nazivlje.“

Kiš Žuvela (2013) upozorava na to da učenici moraju biti zaista dobro pripremljeni za poimanje i shvaćanje navedenih karakteristika te za promišljanje o apstraktnim glazbenim pojmovima. Stoga je, u cilju što uspješnijega svladavanja glazbenih fenomena, iznimno važno nastavnikovo

razumijevanje same prirode, svrhe i funkcije teorijskih glazbenih predmeta i na koncu, (pre)poznavanje kvalitetnih nastavnih metoda. Iz tih razloga uslijedit će kratak osvrt na temeljne didaktičke pojmove: znanje, vještine (umijeća), ciljeve učenja, transfer i ishode učenja.

Znanje i vještine dio su obrazovnih, odnosno funkcionalnih zadataka nastave. „Znanje je sistem ili logički pregled činjenica i generalizacija o objektivnoj stvarnosti koje je čovjek usvojio i trajno zadržao u svojoj svijesti“ (Poljak, 1990, 13). Ono može biti različite širine, dubine i kakvoće, u kojoj se iskazuje kao „znanje prepoznavanja, reproduktivno znanje, operativno znanje i produktivno znanje“ (Rojko, 2007c, 71).

Vještine ili umijeća predstavljaju stručnost i (dobru) spregu te se odnose na naučeno, svrhovito i dobrovoljno djelovanje ili zadatak (Gallahue, Ozmun, Goodway, 2012; prema Sigmundsson, Leversen, Haga, 2014). Vještine i znanje katkad su čvrsto povezani, kao u, primjerice, sviranju instrumenta – osoba može imati *vještinu* sviranja, ali također *znati* svirati određenu skladbu (Rojko, 2007c).

Ciljevi učenja predstavljaju željene ishode, odnosno očekivane rezultate. Iz metodoloških razloga dijele se na opće i izvedbene. „Opći ciljevi učenja definirani u nastavnim programima jesu osposobljenosti kojima se zadovoljavaju određene potrebe“ (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010, 120). „Izvedbeni (operativni) ciljevi učenja opisi su ponašanja učenika. Njima se utvrđuje što će učenik znati i moći učiniti nakon završetka nastavnog rada“ (Ibid).

Transfer ili prijenos učenja definira se kao „utjecaj prethodnog učenja na učenje novih zadataka te kao mogućnost primjene znanja i vještina stečenih u jednoj situaciji u drugoj situaciji“ (Perkins, Salomon, 1992; Mestre, 2005; prema Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec, Miljković, 2014, 203). Postoji pozitivan transfer koji olakšava novo učenje ili aktivnost, ali i negativan transfer, u kojem ranije učenje ili aktivnost otežava ili ometa kasniju aktivnost (Rojko, 2012a).

Ishodi učenja predstavljaju znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i kompetencije koje je učenik stekao nakon procesa poučavanja. „Ishodi učenja povezani su i sa službenim planovima i programima, trebali bi potvrđivati njihovu vjerodostojnost kao i stručnu, metodičku i pedagošku utemeljenost, odnosno praktičnu primjenjivost“ (Radica, 2015, 227).

Naziv teorijski glazbeni predmeti upućuje na to da se u njima uči teorija ili o teoriji glazbe, stoga će se prije detaljnijega prikaza predmeta iznijeti pregled o tome što je zapravo teorija glazbe.

Teorija glazbe može se razmatrati iz nekoliko gledišta. Naime, ako se promatra kao disciplina, teorija glazbe u doslovnom smislu predstavlja razumijevanje znanstvenih i duhovnih osnova glazbe (Richter, 2011). S filozofskoga stajališta, dalje navodi Richter (2011), teorija glazbe postavlja pitanja o svome podrijetlu, kako, zašto i odakle nastaje, to jest nastoji dati odgovor na vlastito postojanje. Može se razmotriti i tako da pojedinačni predmeti podučavanja teorije glazbe upravo čine teoriju glazbe teorijom zanata. U tom smislu ona nudi pravila za razumijevanje, analizu, skladanje i zvuk glazbe (Ibid.). Nadalje, prema Muzičkoj enciklopediji (Kuntarić, 1963, 708) teorija glazbe je:

„skup spoznaja o naravi i zakonitosti muzičke umjetnosti stečenih na temelju proučavanja stvaralačke i izvodilačke muzičke prakse. (...) Zadatak je muzičke teorije da proučava i analizira muzička ostvarenja i na taj način odredi pravila po kojima ona nastaju, da ta pravila sistematizira i da srodne pojave uključi u zajedničku skupinu. Stoga t. m.⁵³ u najširem smislu obuhvaća niz područja. U nju ulazi akustika – nauka o fizičkim osobinama tona, zatim pravila polifone kompozicije i kontrapunktičke vještine, značajke harmonijskih odnosa među suzvučima, zakoni arhitektonske izgradnje muzičkog oblika i estetska mjerila za određivanje umjetničke vrijednosti pojedinoga muzičkog ostvarenja. (...) T. m.⁵⁴ obuhvaća i proučavanje muzičke prošlosti (...) i konačno opću teoriju muzike (njem. allgemeine Musiklehre). Sadržaj opće (osnovne) muzičke teorije su temeljni pojmovi o odnosima među tonovima s obzirom na njihovu visinu (intervali, ljestvice, akordi), trajanje (ritmička vrijednost tonova) i umijeće grafičkog prikazivanja tonova (notiranje)“,

te prema Hrvatskoj enciklopediji⁵⁵ teorija glazbe je:

„skup spoznaja teorijskoga karaktera koji obuhvaća ukupnost povijesnih pojava i konkretnih djela na području glazbe. Dijeli se na teoriju u užem smislu, kakva se danas predaje u sustavu glazbenoga obrazovanja, što obuhvaća proučavanje i usustavljivanje spoznaja o melodiji, ritmu, harmoniji i formi, artikuliranima u tonskim sustavima, ljestvicama, ugodbama, intervalima, tonskim visinama i trajanjima te zabilježenima različitim notacijama. Teorija glazbe u širem smislu obuhvaća, uz navedeno, i proučavanje te spoznaju u drugim aspektima glazbe na područjima akustike, komponiranja, izvedbenih praksi i interpretacija, organologije (izgradnja i uporaba glazbenih instrumentarija), povijesti, sociologije i estetike glazbe, kako na područjima umjetničke, tradicijske i popularne glazbe europskih tako i izvan europskih glazbenih kultura“.

Iz navedenih je izvora vidljivo da je teorija glazbe višeznačan pojam. Ipak, svi spomenuti aspekti označavaju je kao skup spoznaja, što pretpostavlja iscrpno proučavanje svih procesa vezanih uz glazbu, od njezinoga stvaranja do analiziranja nastalih glazbenih djela. Kao sama priroda glazbene umjetnosti, teorija glazbe, između ostalog, nastoji odgovoriti na temeljno pitanje *što je glazba*. Osim ovoga estetskog stanovišta, bavi se i onim kozmološkim, teološkim

⁵³ Teorija muzike

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ *Teorija glazbe*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=60875> [23. 4. 2017.]

i filozofskim, u kojima traži modele nastanka glazbe i društvenu funkciju glazbe (Richter, 2011). Koliko od svega spomenutog pružaju teorijski glazbeni predmeti u glazbenim školama, uslijedit će u narednim dijelovima poglavlja.

3.2.1. Solfeggio

Solfeggio (njem. *Gehörbildung*, fra. *solfège*, eng. *ear training / aural training*, tal. *solfeggio*) jedini je teorijski glazbeni predmet koji se pojavljuje na svim stupnjevima glazbenoga obrazovanja, a postoji čak mogućnost pohađanja Solfeggia i prije polazanja osnovne glazbene škole u obliku Početničkog solfeggia. Učenik koji se odluči za cjelokupno glazbeno školovanje pohađat će Solfeggio najčešće četrnaest godina (6 + 4 + 4).⁵⁶ Solfeggio se definira kao:

„predmet na kome se stječu intonacijska i ritamska znanja i umijeća (vještine) koja onome tko ih je stekao, omogućuju da razumije glazbenu strukturu. Razumjeti glazbenu strukturu znači, s jedne strane biti u stanju zapisati notama auditivno prezentiranu ili samostalno stvorenu glazbu i, s druge, »čuti u sebi«, misaono pretvoriti u zvučanje notama zapisanu glazbu toliko da se, po potrebi, rezultat tog slušanja u sebi ili glasno otpjeva“ (Rojko, 2012a, 67).

Nastava Solfeggia, ili glazbeno opismenjivanje je, dakle, učenje glazbenoga jezika (Rojko, 2012a). Iako glazba nije jezik, ona funkcionira kao jezik, osobito na strukturnom planu – pa tako leksemi / pojmovi, fonemi, morfemi, rečenice, sintagme i sl., imaju svoje analogone u glazbi (Ibid.). Radica (2015) ističe da je sadržaj koji se usvaja na Solfeggiu, uključujući i način rada, usko povezan s unutarnjim mentalnim stanjem učenika, što Solfeggio čini specifičnim u usporedbi s ostalim glazbenim predmetima. Ne samo da je poseban među teorijskim glazbenim disciplinama, Solfeggio također pozitivno utječe na razumijevanje disciplina te od samoga početka učenja pospješuje glazbeno-izvođačke vještine (Matoš, 2018).

Kao stručno i pedagoški najtemeljitiije elaboriran teorijski glazbeni predmet, Solfeggio ipak zahtijeva glazbenopedagošku razradu koja se naročito ogleda u pogledu strategija poučavanja i nastavnoga sadržaja. Jedan od osnovnih preduvjeta za uspješno poučavanje Solfeggia pretpostavlja dobro poznavanje metoda intonacije. Pod metodom se ne misli na nastavnu metodu u didaktičkom smislu, već na „metodu kao put stjecanja vještine pjevanja s lista i formiranje pripadajućih slušnih pojmova i predodžaba: intervalskih, melodijskih,

⁵⁶ Pohađanje Solfeggia većinom traje četrnaest godina, no to može ovisiti o smjeru studija pa tako studenti Instrumentalnoga smjera na Muzičkoj akademiji u Zagrebu nastavu Solfeggia umjesto četiri godine imaju dvije godine.

harmonijskih, pa i ritamskih“ (Rojko, 2012a, 6). Metode intonacije mogu se smatrati različitim jezicima za učenje glazbenoga jezika (Rojko, 2004).

Povijesno gledajući, početak metodike nastave Solfeggia seže još u 11. stoljeće zahvaljujući pronalasku solmizacije glazbenoga pedagoga Guida iz Arezza (995 – 1050). Konkretizacija zvuka koju je Guido postigao pomoću ruke i slogova, tzv. Guidove ruke, olakšala je glazbenu obuku stoljećima poslije njegove smrti (Kazić, 2015). S vremenom su mnogi drugi glazbeni teoretičari i pedagozi osmislili brojne metode intonacije, a prvi udžbenik solfeggia pod nazivom *Solfèges d'Italie avec la basse chiffrée – Talijanski solfeggio sa šifriranim basom* objavljen već je 1772. godine u Parizu. Vježbe solfeggia, odnosno aktivnosti poput zapisivanja glazbenoga diktata, pjevanja s lista i učenja elemenata teorije glazbe od 1795. godine postale su obvezni dio glazbene nastave na pariškom Konzervatoriju.⁵⁷ I u Njemačkoj je u 18. stoljeću također istaknuta nužnost vježbanja slušanja i pisanja glazbe. Krajem 19. stoljeća pridavao se sve veći razvoj obrazovanja slušanja glazbe na glazbenim školama i konzervatorijima, što je vidljivo po mnogima izdanjima o glazbenom diktatu, koji se tada temeljio na francuskom modelu (Kaiser, 2005).

Metoda *Tonika-do*, metoda *Tonik-solfa*, brojčane metode, *Jale*, Kodályjeva metoda, *Funkcionalna metoda* Elly Bašić, *Tonwort* Carla Eitza, apsolutna solmizacija i abecediranje najpoznatije su metode koje se koriste u nastavi Solfeggia. Iako se neće ulaziti u pojedinosti svake od njih, jer to nije tema poglavlja, istaknut će se samo da sve pripadaju osnovnoj podjeli: metodama relativne intonacije (*Stufenlehrmethoden*) i metodama apsolutne intonacije (*Notenlehrmethoden*). Obje grupe metoda imaju svoje specifičnosti ovisno o dedukcijskom ili indukcijskom pristupu rada, a tiču se načina usvajanja tonaliteta, svladavanja odnosa među stupnjevima, shvaćanja akorda, uspostavljanja asocijacija, itd. Za koju god se metodu nastavnik odlučio, u cilju što uspješnijeg učenikova ovladavanja vještinama, od presudne je važnosti poznavati prirodu metode, prednosti i ograničenja, misaone procese i načine po kojima se doživljavaju glazbeni pojmovi i predodžbe. U glazbenom školstvu, međutim, popriličnu problematiku stvara nedosljedno primjenjivanje metode, kao i njezino mijenjanje tijekom učenja. Primjerice, učenik koji promijeni glazbenu školu, a time i nastavnika, vrlo vjerojatno će se susresti s drugom metodom intonacije, odnosno novim načinom rada. Isto vrijedi i s prelaskom iz osnovne u srednju školu te na akademiju. Takvo mijenjanje metoda dovodi do negativnoga transfera i ono je neopravdano i štetno (Rojko, 2012a). Rojko (2012a) također

⁵⁷ *Solfeggio*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=57053> [24. 4. 2017.]

napominje da dodatnu poteškoću stvara činjenica da nastavnici rijetko odstupaju od svoje metode pa se ne prilagođavaju potrebama učenika. Suprotno tome, trebali bi nastaviti metodom kojom su učenici prethodno učili, jer bi se moglo dogoditi da će i dalje misliti po „svojoj“ metodi, iako se služe onom novom (Ibid.).

Koja god metoda intonacije bila u pitanju, a nastavnici praktičari i metodičari često napominju da se svakom metodom mogu postići dobri rezultati (Rojko, 2012b), nastavnik treba biti svjestan da priroda solfeggia zahtijeva upoznavanje glazbenih pojmova slušanjem. Glazba, u biti, postoji u slušnoj domeni pa se vještina slušanja treba postaviti kao ključna aktivnost (Karpinski, 2000). Učenje glazbenoga jezika zapravo je slično učenju diskurzivnog jezika, odnosno, ako se u diskurzivnom jeziku pojmovi stječu putem slušanja govora drugih, onda se i glazbeni jezik uči slušanjem (Rojko, 2012a). No, kako bi se svladavali i shvaćali glazbeni pojmovi i predodžbe, potrebno je sustavno vježbanje glazbenoga diktata. Pisanje diktata jedna je od osnovnih aktivnosti nastave Solfeggia, a zasniva se na slušnom prepoznavanju, usvajanju i formiranju glazbenih pojmova koji se potom bilježe u notni zapis. Već spomenuta analogija jezika i glazbenoga jezika navodi na zaključak da slušanje kao primarna djelatnost omogućava prirodni tijek učenja pa bi, sukladno tome, središnji dio nastave trebao činiti glazbeni diktat. Još je krajem 19. stoljeća znameniti njemački muzikolog Hugo Riemann (1849 – 1919) tražio od školskih vlasti da „moraju obratiti pažnju na glazbeni diktat koji zaslužuje uvrštavanje u školske nastavne planove“ (Riemann, 1889, 4; prema Kaiser, 2005, 197). U nastavnoj se praksi, međutim, diktat ponekad zapostavlja jer se smatra preteškom aktivnošću za učenike. Nerazumijevanje psihološke prirode i pogrešan pristup tehnici rada stvorili su uvjerenje da je pisanje diktata komplicirana djelatnost koju učenici nerado obavljaju (Rojko, 2012b). Nastavnici, stoga, češće u nastavu uvrštavaju pjevanje pa se Solfeggio s vremenom pretvorio u neku vrstu pjevačkoga predmeta. Psihičke operacije koje se primjenjuju prilikom pjevanja s lista identične su onima pri glazbenom diktatu, no razlika je samo u tome što diktatu prethodi zvuk, a pjevanju notna slika (Ibid.). Ustvari, riječ je o reverzibilnosti istih psihičkih operacija (Ibid.). Rojko (2012b) nadalje pojašnjava da, bez obzira na to što je psihički proces jednak, transfer s aktivnosti svjesnoga slušanja (diktata) na aktivnost svjesnoga pjevanja (čitanja) veći je nego transfer s pjevanja na slušanje. Zašto je tomu tako krije se u činjenici da su slušni pojmovi koji se stječu diktatom pretpostavka svjesnoga pjevanja (Ibid.). Foulkes-Levy (1997, 21-22; prema Paney, Buonviri, 2014, 396) ističe da „učenici koji su dobri u pisanju glazbenoga diktata imaju dobro razvijen unutarnji sluh s jakim osjećajem tonaliteta, dobro glazbeno pamćenje, znanje (svjesno ili nesvjesno) uobičajenih obrazaca i poznavanje osnovnih postupaka

vezanih uz notaciju“. Unatoč reverzibilnosti psihičkih operacija, koje se primjenjuju prilikom glazbenoga diktata i pjevanja, oba postupka uvježbavaju um na najučinkovitiji način te trebaju biti jednako uvršteni u nastavni program (Smith 1991; prema Paney, 2007). Harrison i sur. (1994; prema Rogers, 2013) kroz metodologiju svojih istraživanja vezanih uz glazbene sposobnosti i motivaciju dokazali su da su pjevanje s lista i glazbeni diktat vještine koje su izuzetno usko vezane. S jedne strane, kao što je ranije navedeno, jedan od primarnih ciljeva slušanja razvijanje je sposobnosti prepoznavanja i razumijevanja glazbenih odnosa, odnosno, postizanje internalizacije visine tonova te odnosa visina tonova (Klonoski, 1998; prema Sisley, 2008). Internalizacija se u tom kontekstu smatra sposobnošću mentalnoga stvaranja slušnih slika bez pjevanja, sviranja ili reprodukcije tonova na bilo koji drugi način (Ibid.). Razvoj sluha putem vježbanja glazbenoga diktata također će bez sumnje ojačati razvoj svih ostalih glazbenih vještina (Gordon, 2007; prema Rogers, 2013). Slušanje je vježbanje uma i razuma, to jest, uho prima slušne pojmove, ali um procjenjuje, razlikuje i prepoznaje ono što se čulo – čuje se ušima, ali se umom sluša (Sisley, 2008). S druge strane, pjevanje (u smislu pjevanja s lista) također je jedna od osobito važnih aktivnosti za poboljšanje slušne analize (Telesco, 1991; prema Rogers, 2013). Sisley (2008; prema Rogers, 2013), primjerice, tvrdi da ako učenici ne mogu pjevati, neće moći stvoriti rječnik tonskih obrazaca neophodnih za slušanje glazbenoga diktata i vježbanje slušne analize. Isto tako, na nastavi se preporučuje kontinuirani rad na prepoznavanju glazbenih obrazaca putem pjevanja s lista (Ibid.). Sukladno svemu navedenom, ni pjevanje s lista ni pisanje glazbenih diktata ne smiju biti zanemareni na nastavi Solfeggia, jer obje aktivnosti značajno doprinose upoznavanju glazbenih pojmova.

Izbor literature za provođenje glazbenoga diktata i za pjevanje, čini se, predstavlja još jedan problem na nastavi Solfeggia. Naime, primjeri za vježbanje intonacije i ritma dijele se u dvije kategorije: didaktičke i prave glazbene primjere (glazbena djela (poznatih, renomiranih) skladatelja). Često se, međutim, događa da se nastavnici u svome radu u većoj mjeri služe raznim didaktičkim konstrukcijama, obično preuzetih iz udžbenika ili priručnika za Solfeggio, nego primjerima iz glazbene literature. Odgovor na pitanje zašto se to smatra neopravdanim krije se u činjenici da se putem didaktičkih primjera stječe samo vještina, dok se iz glazbenih primjera, djela etabliranih skladatelja, stječe ujedno i vještina i poznavanje glazbe (Ibid.). Upravo se korištenjem primjera iz glazbene literature ostvaruje transformacija iz kvantitativnoga u kvalitativni pristup (Benić Zovko, 2006). Prema Klonoskom (2006) didaktičke konstrukcije nerijetko izoliraju glazbene elemente (što ponekad ima pedagoških prednosti), no upravo zbog toga dolazi do ograničenja složenosti glazbenoga okruženja u smislu

da se na taj način učenike ne priprema na stvarnu glazbu. Krajnji cilj svjesnoga slušanja integriranje je različitih glazbenih komponenti koje pruža glazba iz literature (Klonoski, 2006). Prema tome, didaktički primjeri predstavljaju samo sredstvo, a glazbeni primjeri i sredstvo i cilj (Rojko, 2012a). Promatrajući s aspekta transfera, jednoga od ključnih pojmova za stjecanje vještina na nastavi Solfeggia (ali i ostalih teorijskih glazbenih predmeta), proizlazi da su intonacijski obrasci koji se stječu na pravoj glazbi korisniji jer im je „transferski kapacitet sasvim izvjestan, dok je kod didaktičkih primjera arbitraran i neizvjestan“ (Ibid., 41).

Nije suvišno spomenuti da su već navedeni udžbenici za Solfeggio slaba točka nastave Solfeggia. Obično naslovljeni poput *Solfeggio za prvi razred...* i tako sve do šestoga razreda stvaraju privid da su zbirke primjera predviđene za dotične razrede pa ih nastavnici uzimaju u svome radu nesvjesni da zapravo nisu zbirke, jer je riječ o stjecanju vještine (Rojko, 2012a). Kad se uzme u obzir to da se učenici razlikuju po sposobnostima svladavanja intonacijskih i ritamskih vještina, kao i da svaka generacija nije ista, tada se upotreba takvih udžbenika može smatrati didaktički i metodički neopravdanom. Još i više, ako se drži do smisla definicije udžbenika: „knjiga namijenjena učenju i stjecanju znanja (...) u kojoj su znanstveni i stručni sadržaji didaktičko-metodički oblikovani“.⁵⁸ Iz toga proizlazi da njegovo korištenje služi u svrhu učenja, dakle, izvan škole, uz samostalnu upotrebu. S obzirom na prirodu solfeggia na kome se stječe prije svega vještina, i to isključivo na nastavi, a ne izvan nje, i uz činjenicu da sadržaj solfeggia nije moguće vježbati bez nastavnika, tada opterećivanje učenika udžbenicima zaista nema osnove. Uz sve navedeno nameće se još jedan zaključak, a taj je da takvi udžbenici nisu čak ni udžbenici, već neka vrsta priručnika i to za nastavnike, a ne za učenike (Ibid.). Rojko (2012a) također ističe da bi najbolje rješenje za nastavnike predstavljala razredno neutralna zbirka primjera iz literature, koje će (primjere) izabirati po načelu primjerenosti s obzirom na stečene vještine učenika.

Nije naodmet promisliti i o postojećoj strukturi nastave Solfeggia po razredima u osnovnoj glazbenoj školi. Može li se promijeniti poznata organizacija po kojoj učenik nakon završetka prvoga razreda pohađa drugi, nakon drugog treći, itd.? Zapravo, želi se ukazati na različitost napredovanja na nastavi i činjenicu da je Solfeggio predmet u kojemu se više stječe vještina, negoli znanje. „Slabiji“ učenici u većini slučajeva s teškoćom prihvaćaju nove sadržaje, koji iz godine u godinu postaju sve kompleksniji. Ako se nastava prilagodi tim učenicima, oni sposobniji često trpe zbog takve organizacije. Možda bi se mogle formirati grupe

⁵⁸ *Udžbenik*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=62968> [25. 4. 2017.]

gdje bi učenici pohađali nastavu prema sposobnostima, neovisno o razredu u kojem bi po ovom sustavu trebali pripadati (Rojko, 2012b). Na taj bi način u potpunosti razumjeli sadržaje jer bi se prilagodili njihovim mogućnostima.

Prema Nastavnom planu i programu za osnovnu glazbenu školu (2006), za svaki su razred izneseni elementi, odnosno rubrike pod naslovom: Glazbena pismenost, Oznake i znakovi, Ljestvice, Mjera, Intervali, Melodija, Ritam, Diktat, Stvaralački rad, Slušanje glazbe i Akordi (od trećega do šestoga razreda). Iako je u Uvodu Nastavnoga programa navedeno da: „potreba da profesionalni glazbeni odgoj i obrazovanje započne u ranoj dječjoj dobi, objašnjava se složenošću posebnih glazbenih vještina kao što su naprimjer pjevanje po notnom tekstu, točnije: vještina svjesnog čitanja notnog teksta (...) što je (...) potrebno svakom glazbeniku bez obzira na profil, odnosno zanimanje“ (NPPOGŠ, 2006, 7) te u Ciljevima i zadaćama odgoja i obrazovanja: „omogućiti uz učenje glazbala stjecanje i drugih važnih glazbenih znanja, vještina i navika, omogućujući učenicima cjelovit glazbeni razvitak“ (Ibid., 7), za sam Solfeggio nije naveden cilj predmeta. Solfeggio je kao teorijski glazbeni predmet pomoćna disciplina kojoj je cilj izvan nje same pa bi, sukladno tome, trebalo navesti kratak uvod uz objašnjenje što je Solfeggio i zašto ga učenici moraju pohađati uz nastavu instrumenta. Ukratko, nužno je obrazložiti ulogu Solfeggia u glazbenom obrazovanju s pojašnjenjem zašto učenik neće biti dobar (na primjer) violinist (instrumentalist) ako uz nastavu instrumenta ne polazi i Solfeggio (Rojko, 2012a).

Uvidom u detaljniju analizu sadržaja predmeta vidljive su neke nelogičnosti koje se osobito ogledaju u poimanju aktivnosti, to jest njihovoj korelaciji, kao i redosljedu nastavnih jedinica po razredima. Naime, poglavlja, odnosno već spomenute rubrike kao što su Glazbena pismenost, Oznake i znakovi, Ljestvice, Mjera, Intervali, itd. u programu se navode kao posebne (odvojene) djelatnosti. S obzirom na prirodu predmeta i činjenicu da su te aktivnosti na nastavi Solfeggia međusobno povezane i da ih je nemoguće odvojiti jednu od druge, proizlazi da je sasvim nepotrebno pa i neopravdano izdvajati ih u zasebne jedinice (Ibid.). Sukladno tome, bilo bi dovoljno navesti ih pod samo dvije rubrike, kao Intonacija i Ritam i mjera (Ibid.). S druge strane, redosljed usvajanja sadržaja po godinama učenja ukazuje na mnoge elemente koji nemaju znanstveno uporište, odnosno nisu znanstveno utemeljeni za način na koji su postavljeni. Tako se, primjerice, u prvom razredu usvajaju samo C-dur, G-dur i F-dur ljestvica, bez upoznavanja molskih paralela pa se učenici s njima susreću tek u drugom razredu. Razlog za ovakvim poretkom ljestvica ili objašnjenje postavka ovoga redosljeda nije nijednom elaborirano. Nadalje, intervali se upoznaju „po redu“ od prime do oktave, odnosno

od sekunde u drugom razredu; terce, kvarte i kvinte u trećem razredu; sekste i septime u četvrtom razredu do oktave u petom razredu. Postavlja se pitanje zašto se ne bi mogla terca detaljnije upoznati prije sekunde, pa čak i kvinta, kad se već od prvoga razreda ti intervali zapisuju u sklopu kvintakorda glavnih stupnjeva ljestvice. Što se tiče ritma, katkad se previše ritamskih figura ili kombinacija usvaja u jednoj školskoj godini (u četvrtom razredu čak osamnaest). Pored toliko figura nema, na primjer, kvintole ili pak kombinacija sa šesnaestinskom pauzom kroz jednu dobu (u figuri *tafatefe*), koje se često pojavljuju u glazbenoj literaturi. Njihovo bi upoznavanje znatno olakšalo čitanje nota, a time i nastavu instrumenta.

Ishodi učenja (na kraju svakoga razreda) nisu navedeni pa je nejasno koje bi konkretno vještine i znanje trebali imati učenici nakon završene školske godine. Iako se treba „jasno odrediti očekivan učenikov razvoj tijekom školske godine odnosno školovanja pa ta očekivanja valja jasno i nedvosmisleno opisati, a ne samo navesti taksativno“ (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010, 121), u ovom slučaju nije opisano čak ni taksativno. Ne spominje se ni provjera znanja kao ni preporuke kako i kada će se vremenski vršiti ispiti. Nažalost, nedostaju i metodička objašnjenja koja su za predmet Solfeggio izuzetno važna, osobito za nastavnike koji su tek počeli raditi u školi. Tako bi, primjerice, trebalo ukazati na različite pristupe metoda intonacije, na njihove prednosti i mane, a napose na tehnike rada poput usmenoga i pisanog diktata, upoznavanja glazbenih primjera, usvajanja teorijskih sadržaja i sl. (Rojko, 2012a). Navedena literatura pod rubrikom *Moguća literatura za Solfeggio za osnovnu glazbenu školu* odnosi se uglavnom na udžbenike, priručnike, zbirke primjera iz glazbene literature, zbirke vježbi za diktat, a ima i jedan priručnik za srednje glazbene škole. Ne nude se, na primjer, studije vezane uz metodiku ili problematiku metoda intonacije pa su nastavnici uglavnom primorani sami tražiti stručnu literaturu.

U Nastavnom planu i programu za osnovnu glazbenu školu funkcionalne muzičke pedagogije (2006) za svaki razred izneseni su elementi s naslovom i podnaslovom: *nastavni sadržaji: tonska građa, metar i ritam*, zatim *ostali sadržaji, ishodi učenja: tonska građa, metar i ritam*, te *ostali sadržaji, nastavni postupci i ispitno gradivo*. Identično prethodnom, i u ovom su Nastavnom planu i programu rubrike nepotrebno izdvojene u zasebne jedinice. Po pitanju cilja navodi se: „Razvoj učenikovih sposobnosti i vještina te usvajanje znanja potrebnih za razumijevanje i izvođenje glazbe; razvoj muzikalne, senzibilne i kreativne osobnosti“ (NPPOŠFMP, 2006, 186), no konkretno obrazloženje cilja Solfeggia, kao predmeta i njegova svrha u osnovnoj glazbenoj školi koja radi prema programu FMP, zapravo je izostalo. Zadaće su ponešto jasnije iznesene te se dijele na razvijanje sposobnosti i vještine, usvajanje znanja

potrebna za zapisivanje i izvođenje notnog teksta, razvijanje osjećaja za glazbene sastavnice i razvijanje djetetove osobnosti. Što se tiče tonaliteta, uz durske se ljestvice ne usvajaju paralelni molovi, već istoimeni molovi, no razlog takvom pristupu učenja ljestvica nije objašnjen. U prvom razredu predviđeni su samo C-dur i prirodni c-mol, dok se u drugom usvaja čak osamnaest tonaliteta. Uz spomenuto, nije sasvim jasno ni zašto se tek u trećem razredu pišu melodijsko-ritamski diktati. Ishodi učenja jednaki su za sve razrede i sasvim su neprecizni: „Minimalni: ovladavanje problematikom uz nastavnikovu pomoć. Optimalni: samostalno ovladavanje problematikom“ (Ibid., 187). Prikladni udžbenici ili knjige uopće se ne navode, kao ni literatura o metodici Solfeggia.

Nastavni plan i program za srednju glazbenu školu (2008)⁵⁹ po sastavnicama je slično koncipiran kao Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu. Uvod je obaju planova i programa identičan: „potreba da profesionalni glazbeni odgoj i obrazovanje započne u ranoj dječjoj dobi, objašnjava se složenošću posebnih glazbenih vještina kao što su na primjer pjevanje po notnom tekstu, točnije: vještina svjesnog čitanja notnog teksta (...) što je uz mnoštvo drugih znanja, vještina i navika potrebno svakom glazbeniku bez obzira na profil, odnosno zanimanje“ (NPPSGŠ, 2008, 9). I zadaci iz ciljeva i zadaća odgoja i obrazovanja doslovno se ponavljaju: „omogućiti uz učenje glazbala stjecanje i drugih važnih glazbenih znanja, vještina i navika, omogućujući učenicima cjelovit glazbeni razvitak“ (Ibid., 9). Nažalost, ni u ovom dokumentu nije naveden cilj Solfeggia, a time je izostalo i pojašnjenje uloge samoga predmeta.

Po pitanju sadržaja, za svaki razred iznesene su rubrike pod naslovom: Mjera, Ritam, Intonacija – melodijski odnosi, Pojmovi i Diktati. Navedene su kao posebne djelatnosti, iako bi ih se, kao što je ranije spomenuto, moglo svrstati u dvije osnovne rubrike: Intonacija i Ritam i mjera. Kao i u planu i programu za osnovnu glazbenu školu, redosljed sadržaja nije nijednom pojašnjen. Također, nedostaje rubrika ishodi učenja, to jest objašnjenje koje se konkretno vještine i znanje očekuju od učenika završetkom svake školske godine. Ne spominju se ni provjera znanja ni metodička objašnjenja, odnosno smjernice za nastavnike u pogledu tehnike rada, redosljeda usvajanja novih sadržaja, načina izvršavanja ispita, itd. Rubrika Moguća literatura navodi dva udžbenika i dvije zbirke primjera iz glazbene literature. Nažalost, ne

⁵⁹ Iako se u Nastavnom planu i programu za srednju glazbenu školu (2008) nalazi sadržaj Solfeggia za prvi i drugi pripremni razred (namijenjen učenicima koji nisu polazili osnovnu glazbenu školu), njegova će se analiza izostaviti s obzirom na to da je već iznesen sadržaj za osnovnu glazbenu školu.

preporučuje se nijedan priručnik vezan uz metodiku pa se nastavnici srednjih glazbenih škola također moraju sami snalaziti po pitanju stručne literature.

U Nastavnom planu i programu Funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednju školu (2008) pod ciljem se navodi: „razviti učenikove sposobnosti i vještine te usvajati znanja potrebna za razumijevanje i izvođenje glazbe; razvoj muzikalne, senzibilne i kreativne ličnosti“ (NPPFMPSŠ, 2008, 435). Zadaci podrazumijevaju razvoj sposobnosti i stjecanje vještina, usvajanje znanja potrebnih za zapisivanje i izvođenje notnoga teksta, razvoj osjećaja za glazbene sastavnice pa čak i razvoj osobnosti učenika – između ostaloga etički sustav vrijednosti, socijalizacija i strpljenje, iako nije sasvim jasno na koji način će nastava Solfeggia pridonijeti razvoju navedenoga. Nastavni sadržaji dijele se na: tonsku građu, metar, ritam i ostale sadržaje. U elementu tonska građa već se od prvoga razreda usvaja dvoglasna polifonija u skladu sa sadržajima Polifonije I., kao i kompozicijski postupci u polifoniji. Osim toga, uče se i osnovni principi FMP poput solmizacije, fonomimije, principa istoimenog tonaliteta i ritamski slogovi. U svakome razredu navedeni su ispitni zahtjevi koji u pismenom dijelu uključuju: ritamski, meloritamski, meloritamski dvoglasni i harmonijski diktat, a u usmenom dijelu: ritamski i meloritamski primjer „a vista“ te slušno prepoznavanje intervala, akorda i harmonijskih kadenci. Nadalje, u ishodima učenja navodi se: „suvereno izvoditi, čuti, prepoznati, zapamtiti, zapisati, analizirati, usporediti i primijeniti nastavne sadržaje“ (Ibid., 440) i u metodičkim objašnjenjima: „osvještavati zvučne predodžbe kroz zapis glazbenih elemenata (...) analizirati i reproducirati glazbe iz notnog teksta (...) analitički pristup glazbenom djelu s obzirom na stilske značajke i poticati kreativno izražavanje kroz meloritamske jednoglasne i višeglasne improvizacije“ (Ibid.). Metodička objašnjenja, međutim, nisu jasno konkretizirana, a ni prikladna literatura nije predložena za nastavnike.

Iz navedene analize Nastavnih planova i programa uočljiv je niz nedostataka, nelogičnosti i pomanjkanja znanstvene elaboracije. Kao što je vidljivo, osnovni elementi poput cilja, ishoda učenja, provjere znanja i metodičkih objašnjenja u potpunosti su izostavljeni. Nastavni su se planovi i programi „više sastavljali »po zdravom razumu« nego po pripadajućoj metodologiji i dogovorenoj glazbeno-obrazovnoj politici. Više su se, da tako kažemo, radili »po sluhu« nego »po notama« i uglavnom su (bili) poprilično arbitrarni“ (Rojko, 2016, 49). Prema tome, Nastavnom planu i programu, kako za osnovne tako i za srednje glazbene škole, potrebna je kompletna reforma. Ona ne podrazumijeva samo „dotjerivanje“ već spomenutih rubrika, već bi trebala nastavnicima olakšati rad tako da znanstvenim glazbenopedagoškim jezikom ukaže na osnovnu zadaću Solfeggia kao teorijskoga glazbenog predmeta. To se osobito odnosi na

polje metodike i didaktike, s obzirom na to da je riječ o specifičnom predmetu s temeljnim ciljem razumijevanja glazbene strukture, odnosno učenja glazbenoga jezika. Metode intonacije, sredstva i oblici rada, organizacija nastave i smjernice za vođenje nastavnoga procesa samo su neke od komponenata koje bi ovaj dokument trebao sadržavati.

3.2.1.1. Teorija glazbe

Teorija glazbe (njem. *Musiktheorie*, fra. *théorie de la musique*, eng. *music theory*, tal. *teoria musicale*) pojavljuje se kao izborni predmet u šestom razredu osnovne glazbene škole. U Nastavnom planu i programu za osnovnu glazbenu školu ne piše definicija predmeta, no pojašnjena je svrha njegova uvođenja (*NPPOGŠ*, 2006, 172):

„omogućiti učeniku da pred završetak školovanja u osnovnoj glazbenoj školi stekne određena dodatna znanja o glazbi koja će mu pomoći da na određen način zaokruži i upotpuni svoje poznavanje tog umjetničkog područja. Ujedno će učenik, u razmjerno kraćem vremenu, usustaviti i kroz praksu dopuniti različita temeljna do tada stečena teorijska znanja i svoje poznavanje pojedinih pojmova i glazbenih izraza. Mnogim će učenicima taj predmet pomoći da se možda s više sigurnosti odluče za nastavak školovanja i konačno opredijele za bavljenje glazbom kao životnim pozivom. Ako ne nastave sa školovanjem, ta će im znanja pomoći u kasnijem stjecanju novih zvukovnih iskustava te da djeluju kao korisnici umjetničke glazbe ili kao sudionici i poticatelji kulturnog života svoje sredine“.

Teorijska znanja te glazbeni pojmovi i izrazi u tekstu zapravo se odnose na ona znanja koja se stječu prilikom svladavanja intonacijskih i ritamskih vještina na nastavi Solfeggia. Takva faktografska znanja, koja se kolokvijalno nazivaju „teorija glazbe“, usko su povezana sa stjecanjem vještina i njihov su sastavni dio. S obzirom na to da se usvajanje znanja događa isključivo na nastavi Solfeggia, opravdano je postaviti pitanje je li ovaj predmet uistinu nužan, kao i koliko će doista potaknuti učenike da se odluče za nastavak glazbenoga školovanja. Još je veće pitanje u kojoj će mjeri pomoći pri poticanju kulturnoga života svoje sredine.

Ako bi se nastavnik / glazbenik upustio u detaljnije promišljanje o svrsi i funkciji Teorije glazbe kao predmeta, tada bi počeo od analize samoga naziva. Iz citirane *svrhe* uvođenja predmeta vidljivo je da se na nastavi Teorije glazbe ne pokušavaju razumijevati znanstvene i duhovne osnove glazbe, ali isto tako i da se ne traže odgovori o podrijetlu teorije glazbe i njezinom vlastitom postojanju. Vidljivo je i to da se teorija glazbe kao teorija zanata ne bavi analizom i sklapanjem glazbe pa ni analiziranjem glazbenih djela, kao i to da ne proučava estetska, kozmološka, teološka i filozofska gledišta. Riječ je, zapravo, o glazbenom pravopisu, glazbenoj gramatici i sintaksi, odnosno strukturnom aspektu glazbe (Rojko, 2012a). Naziv

Teorija glazbe stoga je sasvim neopravdan pa je, sukladno tome, označavanje predmeta pod tim terminom pogrešno i navodi na krivi zaključak da se na njemu uče svi ranije navedeni aspekti teorije glazbe.

Što je s preostalom svrhom uvođenja Teorije glazbe, prema kojem će taj predmet mnogim učenicima „pomoći da se možda s više sigurnosti odluče za nastavak školovanja i konačno opredijele za bavljenje glazbom kao životnim pozivom“ (NPPOGŠ, 2006, 172) ili, ako ne nastave sa školovanjem, „ta će im znanja pomoći u kasnijem stjecanju novih zvukovnih iskustava te da djeluju kao korisnici umjetničke glazbe ili kao sudionici i poticatelji kulturnog života svoje sredine“ (Ibid., 172)? Imaju li spomenute tvrdnje ikakvo teorijsko ili praktično uporište, osobito ono da će učenici baš zbog Teorije glazbe nastaviti glazbeno obrazovanje? One (tvrdnje) nisu znanstveno utemeljene i mogu se smatrati tek hipotezama. Iz znanstvene perspektive teorija podrazumijeva preispitivanje u praksi, no u dokumentu nema nijednog pokazatelja da će se navedeno ostvariti. Nije također ni pomnije pojašnjeno kako bi oni učenici koji ne nastave glazbeno školovanje mogli na osnovu Teorije glazbe poticati kulturni život svoje sredine. Postavlja se pitanje postoji li ijedno longitudinalno istraživanje koje je dokazalo tu tezu? I, ne bi li učenici trebali nastaviti školovanje zbog sviranja instrumenta, a ne zbog Teorije glazbe? Također, što se misli pod *kulturnim životom*? Taj pojam nije jasno definiran. Navedenim tvrdnjama koje objašnjavaju svrhu uvođenja ovoga predmeta trebalo bi pristupiti na ozbiljniji način.

U Nastavnom programu za osnovne glazbene škole (NPPOGŠ, 2006) cilj predmeta nije naveden, iako se pod rubrikom Zadaće programa spominje temeljna svrha uvođenja predmeta: „omogućiti učeniku da pred završetak školovanja u osnovnoj glazbenoj školi stekne određena dodatna znanja o glazbi“ (Ibid., 172), kao uvodni dio koji je ranije već analiziran. Nadalje, u sadržaju je izneseno 14 rubrika, s naslovima: 1. Uvod – zvukovni prostor i vremenska dimenzija glazbe, 2. Zapisivanje glazbe i čitanje glazbenog zapisa, 3. Tempo, 4. Mjera i ritam, 5. Intervali, 6. Tonalitet i ljestvica, 7. Oznake ugođaja, dinamike, tehnike izvođenja i fraziranja, različiti ukrasi i dodatne oznake za izvođenje glazbe, 8. Vježbe glazbenog pravopisa, 9. Uvod u harmoniju, 10. Pojmovi s područja polifonije, 11. Glazbeno oblikovanje (temeljni uvid), 12. Šetnja kroz povijest glazbe, 13. Pjevački glasovi i glazbala i 14. Sastavi izvođača. Kao i za Solfeggio, *sadržaj* predmeta izdvojen je u zasebne jedinice. U svakoj rubrici navedeni su sadržaji u obliku natuknica, kojih je sveukupno 122. Iz spomenutih naslova vidljivo je da nastava *Teorije glazbe* ima sadržaje nastave Solfeggia, Harmonije, Kontrapunkta (Polifonije), Glazbenih oblika, Povijesti glazbe i Poznavanja glazbala. U Napomenama piše: „Kao i u nastavi

solfeggia i u teoriji glazbe potrebno je usporedno raditi na nekoliko područja tako da nastavni sat u pravilu bude razdijeljen u nekoliko sadržajno različitih odsjeka koji se od jednog do drugog sata međusobno nadovezuju“ (Ibid., 178). Bez obzira na napisane upute, ipak nedostaju metodička objašnjenja koja bi nastavniku pobliže olakšala rad, osobito kada se uzme u obzir da se 122 nastavne jedinice trebaju usvojiti (ponoviti) u vremenskom razdoblju od 35 sati na godinu (jednom tjedno po 45 minuta). I sama zadaća programa naglašava da će učenik „u razmjerno kraćem vremenu, usustaviti i kroz praksu dopuniti različita temeljna, do tada stečena, teorijska znanja i svoje poznavanje pojedinih pojmova i glazbenih izraza“ (Ibid., 172). Nadalje, istaknut će se neke od 122 nastavne jedinice:

- „Drukčije mogućnosti zapisivanja glazbe (osnovne obavijesti o zapisivanju glazbe nekad, odnosno danas u suvremenom glazbenom stvaralaštvu),
- određivanje trajanja zvukova u nekim suvremenim djelima (u sekundama ili posve slobodno i sl.),
- značenje taktne crte (tinac) u notama,
- duola i triola (unutar dobe u okviru više doba), kvartola (unutar 6/8 i sličnih mjera),
- temeljni znakovi za melodijske ukrase i njihovo izvođenje (neki znakovi mijenjali su svoje značenje tijekom razvoja glazbe),
- zamjećivanje pogreške u notnom zapisu (u svezi s načinom pisanja ili pogrešno označenim pojedinostima glazbe, npr. pogrešno zapisane mjere u odnosu na tijek glazbene misli),
- temeljno upoznavanje s tipičnim vrstama kadenci u dur i mol tonalitetu (autentična, plagalna, polovična, neočekivana/varljiva), tzv. muška i ženska kadenca (s obzirom na ritamski smještaj),
- spajanje trozvuka: I – IV – V – I,
- pjevane i svirane polifone skladbe,
- kratak, okvirni opis oblika pojedinih skladba koje sviraju učenici (učenik opiše osnovu oblikovanja i pred razredom izvede djelo)“ (NPPOGŠ, 2006, 173-175).

U rubrici Šetnja kroz povijest glazbe uči se od razdoblja srednjega vijeka, renesanse, baroka, rokokoja, bečke klasike, romantizma i stvaralaštva u narodnom stilu do stilova 20. stoljeća: impresionizma, novog klasicizma, novih narodnih stilova, *jazza* i novog zvuka. Ako će se ići do krajnjih detalja, tada proizlazi da za usvajanje svake od 122 nastavne jedinice u 35 nastavnih

sati po 45 minuta ostaje u prosjeku oko 12 minuta. Postavlja se pitanje stignu li se doista uspješno usvojiti sve teme. Izostanak metodičkih smjernica za izvođenje nastave veliki je nedostatak osobito ako se uzme u obzir da se u uputama zahtijeva usporedni rad na nekoliko područja te da se različiti odsjeci smisljeno nadovezuju iz sata u sat. Ono što se ipak nudi (kao rubrika) tzv. su Primjeri praktičnih vježbi s različitih područja koji predlažu vježbe kao što su pisanje nota u violinskom i bas ključu, transkripcija, prepoznavanje tempa izvedbe slušanjem uz određivanje „kojim bi se talijanskim ili našim izrazima on mogao opisati (odnosno, kojom metronomskom oznakom, uz praktičnu provjeru metronomom). Vježbe u razlikovanju tempa i ritamske strukture treba primjenjivati sve dok se učenici ne osposobe za njihovo razlikovanje“ (Ibid., 178). Nadalje, preporučuje se vježbanje intervala slušno i izvođenjem, a pri „obrađivanju tematike povijesti glazbe dovoljno je da učenici povežu pojedini naziv razdoblja ili stila s njegovim vremenskim okvirom i to nadopune s dvije ili tri karakteristične zvukovne snimke“ (Ibid.).

Ishodi učenja kao rubrika je izostala pa se ne mogu sa sigurnošću zaključiti koja bi znanja i vještine morali imati učenici nakon pohađanja Teorije glazbe. Pod Provjerom znanja spominje se samo da bi se ona trebala ostvariti na „slušanim primjerima, a u manjoj mjeri samo verbalnim ili pisanim putem (npr. glazbeni pravopis)“ (Ibid.), no bez smjernica kada bi se ispiti mogli vremenski izvesti. Već je ranije spomenuto da konkretnih metodičkih objašnjenja nema, stoga nastavnici moraju sami kreirati cjelokupan nastavni proces. Uzimajući u obzir broj tema koje se trebaju usvojiti, vremensku ograničenost i upute prema kojima se zahtijeva povezanost različitih područja od sata do sata, izostanak tako važne rubrike predstavlja veliki nedostatak. Što se tiče literature, predložen je jedan (konkretan) udžbenik za učenike, a za nastavnike nije naveden nijedan određeni priručnik, već „različite novije teorije i nauci o glazbi stranih autora i izdavača. Knjige s fotografijama glazbala“ (Ibid., 177).

Podrobnija analiza sadržaja pokazala je prekomjerni broj nastavnih jedinica koje je nemoguće usvojiti u tako kratkom vremenskom roku, a izostanak (detaljnijih) metodičkih objašnjenja dodatno otežava nastavnicima planiranje nastavnoga procesa. U cijelome dokumentu nedostaju pojašnjenja *kako* nešto usvojiti, ali i *zašto*, pa se taj propust može smatrati pomanjkanjem znanstvene / glazbene / pedagoške elaboracije. Nadalje, identično kao i za Solfeggio, ključne rubrike poput Cilja, Ishoda učenja i Provjere znanja nisu navedene.

Nastava Teorije glazbe u osnovnoj glazbenoj školi koja radi prema programu FMP također se svodi na vježbanje strukturnoga aspekta glazbe. Učenici pohađaju predmet u petom i šestom razredu, dva puta tjedno po 45 minuta. Prema Nastavnom planu i programu (2006) cilj

predmeta je: „Teorijski sistematizirati slušno usvojenu građu“ (*NPPOŠFMP*, 2006, 201), a zadaće su: „Usvajanje znanja: osvijestiti, imenovati, analizirati i sistematizirati slušno usvojene glazbene pojmove s područja tonskih visina, ljestvica, intervala i akorada, harmonijskih funkcija i odnosa, notnog pisma. Razvoj djetetove osobnosti: razvijati analitičke sposobnosti učenika, apstraktno mišljenje te njegovu percepciju, koncentraciju i memoriju“ (Ibid.). U Nastavnim sadržajima tijekom obje godine vježbaju se ljestvice, intervali, akordi i ostala građa, s tim da su u šestom razredu uključene i harmonijske funkcije i odnosi. Ishodi učenja su, kao i za Solfeggio, vrlo neprecizno navedeni: „Minimalni: ovladavanje problematikom uz nastavnikovu pomoć. Optimalni: samostalno ovladavanje problematikom“ (Ibid., 202). Nastavni postupci svode se na pismenu i usmenu analizu teorijskih sadržaja te na metodičke igre, no bez objašnjenja kako se provode. Ispitno gradivo podrazumijeva samo pismeni oblik. Smjernica oko metodičkih objašnjenja nema, kao ni prikladne literature, stoga se nastavnici moraju sami pobrinuti oko spomenutih (osnovnih) elemenata.

Je li zaista potrebno izdvajati Teoriju glazbe u poseban predmet, neovisan o Solfeggiju? Da ne predstavlja to samo problem u Hrvatskoj, dokazuje situacija u Njemačkoj, gdje je odnos između Solfeggia (*Gehörbildung*)⁶⁰ i Teorije glazbe još uvijek predmet rasprave. Iako problematika vezana uz ovo područje pripada opsegu perceptivne psihologije, njezino rješavanje nipošto nije lako, ističe Kaiser (2005). Tako se, primjerice, na ustanovama visokoga obrazovanja, konkretno, na fakultetima i sveučilištima u Halleu, Mainzu, Detmolu, Essenu i Mannheimu nastava Solfeggia odvija samostalno i neovisno o teoriji glazbe, s gledištem da se Solfeggio kao predmet mora osloboditi dominacije teorije glazbe; dok se u Hanoveru, Kölnu i Berlinu teži umrežavanju predmeta, s ciljem povezivanja slušanja glazbe i teorijskih znanja (Kaiser, 2005). Kaiser također primjećuje da razvoj predmeta Solfeggia i Teorije glazbe ometa razmišljanje prema kojem se „solfeggio smatra »neznanstvenom« praksom, a teorija glazbe »znanstvenom«“ (Ibid., 201). Ako se uzme u obzir da su znanja koja se usvajaju na nastavi Solfeggia povezana sa stjecanjem vještina, njihovo izdvajanje u poseban predmet predstavlja „didaktički apsurdno razdvajanje jedinstvenog procesa stjecanja znanja i vještina na znanja i na vještine“ (Rojko, 1999, 30; prema Rojko, 2012a, 83). Radica (2015) također navodi da se kognitivna znanja, koja se stječu na nastavi Solfeggia, mogu promatrati kao usvajanje zvučne „slike“ pojedinoga pojma ili fenomena pa se, sukladno tome, takva znanja mogu ispitati samo diktatom i pjevanjem, a ne verbalnim putem. Teorija glazbe, naime, treba imati posredničku,

⁶⁰ U njemačkom govornom području *Solfeggio* se naziva *Gehörbildung*, što bi se moglo prevesti kao „obrazovanje sluha“.

pomažuću ulogu u kontekstu glazbenoga učenja (Weidner, 2010) te nikad ne smije prethoditi glazbi (De la Motte, 1988; prema Weidner, 2010). Ako se znanja i praktične vještine ne povezuju, to dovodi do pretjeranoga verbalizma pa Teorija glazbe postaje teška disciplina za učenike (Rojko, 2012a). Suhoparno rješavanje zadataka, bez „prave“ glazbe, postao je svojevrsni standard Teorije glazbe. Suprotno tome, teorija glazbe kao teorija zanata uvijek bi trebala biti povezana s glazbenim primjerima, a ne uvježbavana na apstraktnim modelima (Richter, 2011). Gieseler također navodi: „Empirijski-induktivni put mi se čini više živim nego onaj o zbirci doktrina i nastavnih zadataka“ (Gieseler, 1987, 150; prema Weidner, 2010, 122). Iz navedenih je razloga jasno da je uvođenje Teorije glazbe u Nastavni plan i program metodički i didaktički neopravdano te je pokazatelj manjka glazbenopedagoškoga promišljanja. Stoga se ovaj predmet se može smatrati suvišnim u osnovnoškolskom obrazovanju.

3.2.2. Harmonija

Harmonija (njem. *Harmonie*, fra. *harmonie*, eng. *harmony*, tal. *armonia musicale*) teorijski je glazbeni predmet koji se pojavljuje u srednjoškolskom i akademskom stupnju. Osim što se u ovom glazbeno-nastavnom kontekstu podrazumijeva kao nastavni predmet, sam je pojam harmonija višeznačan.

Izraz *harmonija* grčkog je porijekla: *harmonía* ≈ *harmonikós*, i prevodi se kao *skladan*.⁶¹ U neglazbenom smislu shvaća se kao: sklad dijelova i cjeline; skladnost, sloga, usklađenost, složnost, jednodušnost (živjeti u harmoniji).⁶² U lingvistici, harmonija je „termin koji označuje niz fonoloških jedinica unutar riječi ili sintagmi; u harmonijskim procesima jedan fonem ili kakva druga fonološka jedinica utječe na jedan ili više drugih fonema, određujući fonološka (distinktivna) obilježja koja se u njima moraju pojaviti“.⁶³ U glazbi, harmonija je „pojam koji se javlja od antičkih do novovjekih pisaca u različitim značenjima: kao sinonim za glazbu i za melodiju, kao naziv za tonski sustav, tonski rod ili za raspon oktave, ili pak za ljestvičnu vrstu, i kao oznaka za višeglasje, a napokon i kao oznaka za suzvučje“.⁶⁴ U širem glazbenom smislu označava akordijsku, vertikalnu strukturu glazbenoga djela⁶⁵ te pravila koja dopuštaju ili

⁶¹ *Harmonija*. Hrvatski jezični portal.

Preuzeto s: http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fV5hXRI%3D [29. 4. 2017.]

⁶² *Ibid.* [29. 4. 2017.]

⁶³ *Harmonija*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK.

Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=24440> [29. 4. 2017.]

⁶⁴ *Ibid.* [29. 4. 2017.]

⁶⁵ *Harmonija*. Hrvatski jezični portal.

Preuzeto s: http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fV5hXRI%3D [29. 4. 2017.]

zabranjuju odnose akorda koji karakteriziraju Zapadnjačku glazbu.⁶⁶ U užem smislu, harmonija je sinonim za akord (Rojko, 2012a).

Kao glazbeni nastavni predmet, Harmonija se pojavljuje u svim četirima razredima srednje škole, osim u školi koja radi prema programu FMP, gdje se polazi tri godine, od drugoga do četvrtog razreda. Harmonija, kao i Solfeggio i ostali teorijski glazbeni predmeti, ima cilj koji je izvan nje same, to jest znanja koja se stječu na nastavi Harmonije služe nečemu drugome. Prvenstveno, poznavanje harmonije unaprjeđuje razumijevanje glazbe i pomaže glazbenicima pri učenju, zapamćivanju i interpretaciji glazbe te je usko povezano sa skladanjem i aranžiranjem glazbe (Ibid.). Nastavna praksa u Hrvatskoj, međutim, pokazuje da se navedeni ciljevi nastave Harmonije ne ostvaruju u potpunosti, kako na srednjoškolskom, tako i na akademskom stupnju obrazovanja. Kako bi se što bolje proučila problematika s kojom se suočava nastava Harmonije, ponajprije će se analizirati odrednice iz Nastavnoga plana i programa za srednju glazbenu školu. Prema dokumentu, cilj je Harmonije: „obrazovanje, proučavanje i usvajanje homofonog⁶⁷ načina skladateljskog promišljanja (stvaranja u razdoblju baroka, klasike i romantike (od 16. do kraja 19. st.)“ (NPPSGŠ, 2008, 195). Iako su se u definiciji sažeto objedinili ciljevi predmeta, njihova podrobnija analiza pokazuje neke nejasnoće. Naime, poznato je da je većina zakonitosti vezana uz harmoniju baština „polifonoga⁶⁸ (kontrapunktnoga) načina skladateljskog promišljanja“ (Salzer, 1952, 49; prema Kiš Žuvela, 2015, 273) pa se dovodi u pitanje spomenuti homofoni način skladateljskog promišljanja. Ni razdoblje baroka, klasike i romantike (od 16. do kraja 19. st.) nije jasno određen, s obzirom na to da navedeni raspon spomenutih stilskih razdoblja kronološki ne odgovara razdoblju od 16. do 19. stoljeća (Kiš Žuvela, 2015). U naslovu dokumenta uz Cilj piše i Opće zadaće predmeta, no iz daljnega teksta nije eksplicitno vidljivo što su točno zadaće Harmonije. Moguće je pretpostaviti da se: „svjesno usvajanje harmonijskog višeglasja – homofonije i razvoj unutarnjeg – harmonijskog sluha i stvaralačke fantazije“ (NPPSGŠ, 2008, 195) odnosi na zadaće predmeta. Koliko su cjelovito formulirani i realno oblikovani cilj i zadaće Harmonije najbolje pokazuje praksa, no najuvjerljivijim odrazom kvalitete nastave u srednjoj školi i na akademiji mogli bi se smatrati ishodi učenja, odnosno ostvarene kompetencije. Kako bi se ustanovilo i usporedilo koje su znanje i vještine stekli, a koje bi

⁶⁶ *Harmony*. Rich, A., Encyclopedia Britannica.

Preuzeto s: <https://www.britannica.com/art/harmony-music#ref665492> [29. 4. 2017.]

⁶⁷ Homofonija je glazbeni slog u kojem jedna dionica, većinom gornja, izvodi glavnu melodijsku liniju, a ostale ju dionice podupiru, najčešće akordičkom pratnjom.

⁶⁸ Polifonija je glazbeni slog koji se sastoji od dviju ili više samostalnih melodijskih dionica, linija ili glasova.

(znanje i vještine) trebali steći učenici, najprije će se analizirati Ishodi učenja iz Nastavnoga programa (za srednje škole). Naime, kao rubrika, nigdje se ne spominju, ni na kraju svakoga razreda, čak ni implicitno, stoga će se glazbenopedagoškim promišljanjem nastojati utvrditi osnovna načela Harmonije. Završetkom srednje glazbene škole učenici bi trebali imati razvijenu „sposobnost svjesnog razumijevanja harmonijske sastavnice neke glazbene strukture“ (Hinek, 2006, 23). Takav stupanj razumijevanja podrazumijeva, kao i na Solfeggiu, slušno usvajanje i formiranje glazbenih pojmova i predodžbi, što slušanje (opet) čini primarnom djelatnošću koja omogućava prirodni tijek učenja. Je li slušanje zaista primarna djelatnost i koliko joj se posvećuje vremena postat će jasnije pogledom na pristup nastavi, nastavni plan i program te literaturu za nastavnike i učenike.

Koncept nastave Harmonije gotovo je jednak tijekom sve četiri godine. Uz postupno dodavanje sadržaja u višim razredima, princip učenja temelji se na istom modelu. Taj model, poznatiji kao metoda generalbasa, polazi od rješavanja didaktičkih zadataka – šifriranih i nešifriranih basova i soprana u obliku osmerotaktnih primjera, pretežito u polovinkama, Kao i na Solfeggiu, pod metodom se ne misli na nastavnu metodu u didaktičkom smislu, već na metodu generalbasa vezanu isključivo uz učenje harmonije. U navedenim zadacima se obično svaka doba drugačije harmonizira, a tijekom pisanja nije dozvoljena upotreba klavira (ili općenito instrumenta) jer se na taj način, kako tvrde nastavnici, razvija unutarnji sluh. Kompletna nastava zasniva se na tzv. strogom slogu koji, s namjerom učenja klasične harmonije, slijedi mnogobrojna pravila. Ta su pravila ujedno i polazište za usvajanje sadržaja, pretežito u obliku didaktičkih notnih primjera s ispisanim dozvoljenim i nedozvoljenim rješenjima. Nastavnici potom iste primjere ozvuče na klaviru, nakon čega slijedi rješavanje zadataka u skupini, pojedinačno te kao domaća zadaća. Uz navedeni pismeni dio, harmonija se svira i na klaviru tako da vježbe „prate obradu pojedine nastavne cjeline“ (NPPSGŠ, 2008, 197). Uz spomenute zadatke, prema Programu iz 2008. godine u nastavu Harmonije uvrštena je i harmonijska analiza te analitičko slušanje glazbe, poznatije kao harmonijski diktat. Od literature preporučeni su priručnici F. Lhotke, N. Devčića i T. Petrovića te primjeri iz glazbene literature, kao što su djela J. S. Bacha, J. Haydna, W. A. Mozarta, L. van Beethovena, F. Mendelssohna, E. Griega, F. Chopina, J. Brahmsa, R. Schumanna, R. Straussa, F. Liszta i R. Wagnera.

Kao što je ranije spomenuto, Harmonija ima cilj izvan nje same pa bi se, sukladno tome, koncepcija predmeta trebala zasnivati na činjenici da znanja stečena na nastavi Harmonije služe nečemu drugome. Da to nije slučaj pokazuje dugogodišnja praksa koja je ovaj pomoćni predmet

pretvorila u sebi svrsishodnu disciplinu. Metoda generalbasa, svojevrsan temelj podučavanja Harmonije, zapravo je jedna od najslabijih točaka nastave Harmonije. Zasnovana gotovo isključivo na harmonijskim pravilima, nastava Harmonije svela se na mehaničko rješavanje pismenih zadataka s vrlo malo pravih primjera iz glazbene literature. Povijesno gledajući, navedena pravila nastala su proučavanjem djela kompozitora i stilova skladanja pa su s vremenom na neki način izvedena kao određene norme i sredstvo bržega svladavanja učenja harmonije. Tijekom godina pravila su se oblikovala kroz četiri najznačajnije teorije: Nauk o šifriranom basu, Teorija o fundamentalnom basu, Teorija stupnjeva (nauk o stupnjevima i njihovo označavanje) i Teorija funkcija (Amon, 2005), koje se danas podučavaju na nastavi. Svaka od teorija ima svoje zakonitosti pa tako Koechlin (1928) u svom *Traité de l'harmonie*, primjerice, napominje da će se na početku učenja nametnuti privremena disciplina s ciljem fleksibilnosti pisanja i izbjegavanja amaterizma. Piston (1959) u *Harmony* nadalje tvrdi da je stvaranje glazbe nemoguće bez dubokoga poznavanja uobičajene prakse skladatelja, a De la Motte (2011) u priručniku *Harmonielehre* iznosi da su upute za učenje harmonije temeljene na primjerima iz glazbene literature te da je njihova valjanost dokazana u brojnim djelima. Harmonijska su pravila, prema tome, samo pomoćno sredstvo. Problem na nastavi, kao što je ranije navedeno, predstavlja prevelika nadmoć pravila koja se provode pismenim didaktičkim konstrukcijama. Takav tradicionalni oblik organiziranja nastave Harmonije pretpostavlja „rješavanje“ zadataka – šifriranih i nešifriranih basova i soprana, a pravila se tretiraju kao nepogrešiv i neupitan temelj učenja. Tzv. strogi slog u kojem se pišu spomenuti zadaci, naime, nitko nikad nije skladao (Rojko, 2012a) i on je, zapravo, umjetna tvorevina postavljena kao prioritet ispred prave, stvarne glazbe. Osmerotaktni primjeri u polovinkama s harmoniziranjem svake dobe provode se pod izlikom učenja klasične harmonije, a ustvari se ne mogu naći nigdje u glazbenoj literaturi. Prema Nastavnom programu, primjerice, obrazovni je cilj Harmonije „svladavanje tehnika zapisa homofonih skladbi i usvajanje logike slijeda akorada u klasičnoj harmoniji“ (NPPSGŠ, 2008, 195). Čak i Devčić u predgovoru knjige pod nazivom *Harmonija* tvrdi da njegov udžbenik „obuhvaća kompletnu materiju klasičnoga harmonijskog izraza“ (Devčić, 1975, 5) te da se „klasični harmonijski jezik u umjetničkoj praksi pojavljivao u totalu u kompleksnom obliku koji uključuje u sebi istodobnost najrazličitijih dijatonskih, kromatskih i enharmonijskih akordičkih i neakordičkih elemenata pa bi svako ispuštanje nekoga od njih rezultiralo nepotpunom i pogrešnom predodžbom o klasičnoj harmoniji i o klasičnom harmonijskom muzičkom mišljenju.“ (Ibid., 5). No, tvrdnja o klasičnoj harmoniji neprecizna je (Rojko, 2012a), a pravila koja predstavlja Devčić zapravo ne prate povijesni razvoj glazbe.

Kitson (1914) ističe da je rast harmonijskoga resursa prirodna evolucija te da je apsurdno pokušati dati apsolutna pravila jer karakteristike jednoga razdoblja mogu biti potpuno neprimjenjive drugome. Sirišćević (2015) također naglašava da se „prijelaz iz jednog sustava u drugi ne događa mehanički, svaki sadrži elemente naslijeđenoga i klice sljedećega“ (Sirišćević, 2015, 253). I Ulehla tvrdi da kombinacije zvuka koje su u jednom razdoblju nepoželjne postaju idiomatski izraz drugoga, vođenog spisima nove skupine skladatelja (Ulehla, 1994), a Koechlin (1928) napominje da postoji bezbroj stilova, pa se čak može reći: koliko radova toliko različitih stilova.

Harmonijska pravila također su polazište i za usvajanje sadržaja koje je uglavnom svedeno na prikaz što je „dozvoljeno“ a što nije u Harmoniji. Najčešće su to kratki notni primjeri u obliku izdvojenih akorda ili najviše dvotakta, izvađeni iz glazbenoga konteksta (Rojko, 2012a). Potom se takvi, na minimum sažeti primjeri, ozvuče na klaviru nakon čega slijedi rješavanje didaktičkih osmerotaktnih zadataka. Sukladno knjigama i priručnicima, preporučuje se barem 200 zadataka, a ako je moguće, još i više. U cijelome procesu pisanja nastavnici inzistiraju na tzv. „nijemoj“ harmonizaciji, to jest ne dozvoljavaju upotrebu instrumenta pod izlikom razvijanja unutarnjega sluha. Borris se protivi takvom načinu rada: „glazbenik [će] uz pomoć sluha i iskustva sviranja mnogo lakše i jasnije pojmiti, odnosno razumjeti akordne međuovisnosti te iz toga stvoriti vlastitu predodžbu“ (Borris, 1967, 28; prema Kiš Žuvela, 2015, 272). Također, sama sintagma *unutarnji sluh* nije baš najbolji izraz – s obzirom da *vanjskoga* sluha nema, svaki je sluh, prema tome, *unutarnji* (Rojko, 2012a). U postupku usvajanja sadržaja i zapisa didaktičkih zadataka učenici su uglavnom lišeni objašnjenja zašto je nešto „zabranjeno“ ili zašto je nešto „dozvoljeno“. Pravila, tako kako su prezentirana, moraju se bespogovorno slijediti a svako kršenje ili svaka „greška“ donijet će nižu ocjenu. Da se na pravila gleda gotovo dogmatično, u prilog tomu govore najpoznatiji glazbeni teoretičari. Kitson (1914) naglašava da je povijest evolucije harmonijskih resursa, naravno, povijest kršenja pravila, a Koechlin (1928) napominje da pravila nisu nepogrešiva te da su „iznimke koje potvrđuju pravila“ toliko brojne da je postojanje pravila upitno. S obzirom na ove tvrdnje, činjenica je da svaki autor priručnika / knjige ima svoja, vlastita pravila, a koncepcija predmeta Harmonije još se više dovodi u pitanje. Uz sve navedeno, harmonijska pravila ne ostavljaju prostora ni razvoju kreativnosti učenika. U tom smislu Koechlin (1928) smatra da učenik, nakon što je usvojio pravila, treba znati njima upravljati i na neki način „zaboraviti“ određena pravila kako bi učio harmoniju širokoga uma. Jadassohn (1893) također naglašava da učenik mora biti u mogućnosti primijeniti naučena pravila, ali sa slobodom

umjetnika. Piston (1959) tvrdi da teorijski aspekti i pisane vježbe, kao primjeri uobičajene prakse skladatelja, ne smiju utjecati na kreativnost te na osobni ukus i izražavanje, a De la Motte (2011) upozorava na to da je jedan od najvažnijih zadataka nastave Harmonije razvijanje osjećaja za individualnost harmonijskoga stvaranja.

Osim pismenoga dijela učenja Harmonije, prema Nastavnom programu iz 2008. godine uvrštena je i harmonijska analiza i analitičko slušanje glazbe. Slušnim treningom, naime, oblikuje se „svojevrсна »baza podataka« slušnih pojmova koji služe kao osnova za dalju nadogradnju u okviru tzv. teorijskih glazbenih disciplina na višim stupnjevima glazbenoga obrazovanja“ (Hinek, 2006, 24). Iako je uključenje navedenih aktivnosti velik pomak u odnosu na prethodne propise iz 1986. godine, praksa međutim pokazuje da se provođenje predviđenih radnji ne ostvaruje u onom obliku kako je zamišljena (Kiš Žuvela, 2014). Omjer pismenoga i slušnoga dijela Harmonije nisu ravnomjerno postavljeni, dok je slušna analiza na niskoj, elementarnoj razini (Ibid.). Da se odgoj sluha na nastavi Harmonije zanemaruje tvrdio je Kitson još 1914. godine. Slušnom se treningu ne posvećuje pozornost, a pokušavati pisati po pravilima ono što se ne može čuti mentalno, zaista je smiješno (Kitson, 1914). Kitson je, dakle, prije više od sto godina kritizirao nastavu Harmonije smatrajući da su stare metode podučavanja vrlo nezadovoljavajuće (Ibid.). I Holtmeier (1997) napominje da se prevelika važnost daje učenju apstraktnih pravila koja nemaju veze sa stvarnim zvukom. Danas se, unatoč pomacima, i dalje radi na isti način. Druga aktivnost na nastavi Harmonije, harmonijska analiza, pretpostavlja analitičko-deskriptivni pristup i nužan je dio razumijevanja harmonije. „S obzirom na njezine različite funkcije, ona se pojavljuje u svim fazama nastavnog procesa pa se može govoriti o analizi:

- 1) kao ishodištu, polaznoj točki obrade novog nastavnog sadržaja
- 2) kao načinu vježbanja, ponavljanja i provjeravanja i
- 3) kao sredstvu upoznavanja harmonijskog jezika nekog određenog skladatelja ili čak (rjeđe) neke određene skladbe“ (Rojko, 2012a, 107).

Prema Nastavnom programu harmonijska se analiza provodi tijekom sve četiri godine:

„1. razred: Obuhvaća primjere jednostavnije strukture u kojima prepoznajemo: vrste kadenci, spojeve 5/3⁶⁹ i 6,⁷⁰ vrste 6/4.⁷¹ *Napomena:* U tu svrhu poslužit će nam izabrani korali J. S. Bacha, jednostavnije kompozicije Haydna, Mozarta, Beethovena i dr.

2. razred: Obuhvaća primjere u kojima prepoznajemo modulacije i septakorde. *Napomena:* U tu svrhu poslužit će nam analiza djela J. S. Bacha, Mozarta, Beethovena i dr.

3. razred: Obuhvaća primjere s molskom subdominantom, neakordičkim tonovima i sekundarnim dominantama. *Napomena:* U tu svrhu poslužit će nam analiza korala J. S. Bacha, djela Mozarta, Beethovena, Haydna i dr.

4. razred: Obuhvaća djela od baroka do kraja 19. stoljeća djela J. S. Bacha, L. Beethovena, W. A. Mozarta, F. Mendelssohna, E. Griega, F. Chopina, J. Brahmsa, R. Schumanna, R. Straussa, F. Liszta, R. Wagnera i drugih.“ (NPPSGŠ, 2008, 198–206).

Iako su za sve razrede navedeni skladatelji, nije konkretizirano koja se točno djela iz glazbene literature trebaju analizirati. Također, vidljivo je da se u prve tri godine učenja inzistira isključivo na baroku (J. S. Bach) i Prvoj bečkoj školi, a tek od četvrte godine na romantizmu. Postavlja se pitanje zašto primjerice nije uvršteno analitičko-kritičko prosuđivanje glazbe 20. stoljeća i proučavanje djela brojnih skladatelja, poput I. Stravinskog, O. Messiaena, S. Prokofjeva, D. Šostakoviča, B. Bartóka, Gy. Ligetija, K. Pendereckog i mnogih drugih. Činjenica je, nažalost, da učenici završavaju srednjoškolsko glazbeno obrazovanje s potpunim nepoznavanjem glazbe 20. stoljeća. Unatoč novom pristupu učenja harmonije, nastavne metode za harmonijsku analizu uopće nisu definirane, a na ispitu se, ni na jednoj godini učenja, ne traži analiza.

Vježbe iz Harmonije praktično na klaviru, ili tzv. Harmonije na klaviru pretpostavljaju harmonizaciju šifriranih i nešifriranih basova i soprana, harmonijsku improvizaciju i sviranje kadenci i sekvenci. Cilj je ove aktivnosti osposobljavanje za realizaciju četveroglasnoga homofonog sloga na klaviru. Iz povijesne perspektive, generalbas se koristio kao zapisana pratnja za instrumente s tipkama tako da se lijevom rukom izvodi basova linija, a desnom se improviziraju akordi i melodijske jedinice. Danas se na nastavi Harmonije na neki način zadržao taj oblik sviranja, no umjesto primjera iz glazbene literature uvježbavaju se isključivo didaktički zadaci. Postavlja se pitanje, kao i za pismeni dio, zašto didaktičke konstrukcije imaju

⁶⁹ kvintakorda

⁷⁰ sekstakorda

⁷¹ kvartsekstakorda

prednost pred pravom glazbom i što se dobiva harmonizacijom umjetno postavljenih osmerotaktnih primjera? „Praksa više nego bjelodano potvrđuje da se umijeće (?) sviranja zadataka (!) ne reflektira na stvarnu glazbenu praksu: učenici/studenti koji su na nastavi harmonije svirali do apsurdna teške zadatke – nemoćni su pred jednostavnim (narodnom) pjesmom iz osnovnoškolskog udžbenika kao da nikada nisu učili harmoniju“ (Rojko, 2012a, 103). Transfera, dakle, nema, stoga je pridavanje tolike važnosti i vremena aktivnosti koja ne ostvaruje predviđeno metodički promašaj. Sviranje harmonije na klaviru samo po sebi uopće nije upitno, nego je upitno njegovo provođenje na nastavi. Treba li učeniku sposobnost sviranja generalbasa u današnje doba? Schönberg (1986) ističe da je nekad ta kompetencija imala vrijednost kada je pijanist svirao pratnju iz šifriranoga basa. Tradicija se zadržala, ali se izvodi na sasvim krivi način. Čak i da je generalbas opravdan, metodički bi ispravno bilo uvježbavati djela baroknih majstora.

Koliko su aktivnosti na nastavi Harmonije: teorija, pismeni dio, harmonija na klaviru, analitičko slušanje glazbe i harmonijska analiza opravdano raspoređene prema profilu učenika, vidljivo je u Tablici 6.:

Tablica 6. *Potrebe učenika srednje glazbene škole* (Kiš Žuvela, 2014, 23)

| HARMONIJA | teorija | pismeno | glasovir | diktat (slušno) | analiza (zapisa) |
|--------------------------------------|----------------|----------------|-----------------|----------------------------|-----------------------------|
| skladatelj | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| teoretičar | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| muzikolog | ✓ | (✓) | (✓) | ✓ | ✓ |
| dirigent, voditelj ansambla | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| gl. pedagog (gl. kultura) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| orguljaš, čembalist, pijanist | ✓ | (✓) | ✓ | ✓ | ✓ |
| pjevač | ✓ | (✓) | (✓) | ✓ | ✓ |
| ostali instrumentalisti | ✓ | | | ✓ | ✓ |
| poznavatelj glazbe (neprofesionalac) | ✓ | | | ✓ | (✓) |
| ljubitelj glazbe (slušatelj) | | | | ✓ | |

Legenda:

- ✓ sadržaj je potreban u obliku i opsegu propisanom važećim nastavnim programima
- (✓) sadržaj je potreban, ali ne u obliku i/ili opsegu predviđenom važećim nastavnim programima

Kao što je označeno u Tablici 6., gotovo je svakom profilu za razumijevanje harmonije neophodno analitičko slušanje glazbe i harmonijska analiza. Praksa, međutim, pokazuje da se tim aktivnostima posvećuje najmanje pozornosti (Ibid.). Suprotno tome, teorijska znanja, pismeni dio i harmoniju na klaviru prema postojećem Planu i programu predviđeni su za sve

profesionalne glazbenike, no u svom ih glazbenom školovanju ne moraju nužno imati. Promišljanje o sadržajima za podučavanje harmonije, odnosno prepoznavanje potreba ovisno o struci prvi je korak za oblikovanje kvalitetnoga kurikuluma. Suvremeniji pristup nastavi Harmonije omogućio bi transfer koji se, nažalost, ne događa često pri učenju harmonije.

Kao literatura za nastavu Harmonije, prema Nastavnom programu preporučeni su priručnici Frana Lhotke, Natka Devčića i Tihomira Petrovića. Navedeni priručnici na neki su način postali osnova za učenje harmonije i po njima se oblikuje nastava Harmonije. Petrovićev *Od Arcadelta do Tristanova akorda* iz 2008. godine priručnik je za nastavu s najnovijim izdanjem (u Hrvatskoj). Lhotkina *Harmonija* i Devčićeva *Harmonija* na nivou su normativnog nauka o harmoniji i jedan od razloga zašto se nastava Harmonije razvila u formaliziranu disciplinu (Rojko, 2012a). Kitson (1914) je još 1914. godine tvrdio da, ako se udžbenici za poučavanje harmonije budu posvećivali samo uporabi akorda na apstraktni način, tada takav ograničen način ima malu glazbenu i obrazovnu vrijednost. U Nastavnom programu, primjerice, uopće nije predviđena strana literatura, koja, pak, može ponuditi puno više od one domaće. Kao što je ranije spomenuto, najrealnijim odrazom kvalitete nastave Harmonije mogli bi se smatrati ishodi učenja, to jest ostvarene kompetencije učenika po završetku srednjoškolskoga glazbenog obrazovanja. Odgovor na pitanje uspiju li se spoznati i razumjeti harmonijske pojave te slušno usvojiti i formirati glazbeni pojmovi i predodžbe, teško da je afirmativan. Slušni je trening godinama zapostavljena aktivnost i zadnja je na listi prioriteta nastave Harmonije. Učenici su, doduše, vrlo uspješni u rješavanju didaktičkih zadataka – artificijelnih tvorevina koje nemaju veze sa stvarnom glazbom i ne omogućuju transfer na relevantna glazbena ponašanja. Zašto harmonizacija šifriranoga i nešifriranog basa i harmonizacija soprana predstavljaju temelj učenja harmonije? Kada su se te discipline prakticirale u 17. i 18. stoljeću bile su dio obrazovanja skladatelja i tada je skladbena praksa počivala na tim načelima (Kiš Žuvela, 2014). Isti pristup, međutim, nastavio se u 19. stoljeću s početkom razvoja institucionalnoga glazbenog obrazovanja kao primjer skladanja, no već onda nije odgovarao nijednom konkretnom stilu (Ibid.). Doista nema opravdanja zašto se identičan način učenja zadržao u 20. i 21. stoljeću. U vrijeme tehnološkoga napretka, kada su globalno dostupni uređaji za reprodukciju zvuka, nastava Harmonije mogla se usmjeriti na primarnu aktivnost – naobrazbu sluha (Kiš Žuvela, 2015). Umjesto toga, lakše je držati se poznatoga načina rada, nego se upuštati u inovacije (Rojko, 2012a). Ishodi učenja ne samo da uopće nisu usklađeni s ciljevima Harmonije, nego nisu usuglašeni ni s onima iz Nastavnoga plana i programa: „Programom nastave harmonije ostvaruje se svjesno usvajanje harmonijskog

višeglasja – homofonije i razvoj unutarnjeg – harmonijskog sluha i stvaralačke fantazije“ (NPPSGŠ, 2008, 195).

Kada je u pitanju Nastavni plan i program Funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednju školu (2008), vidljivo je da je cilj Harmonije: „Steći glazbenoteorijska znanja i vještine potrebne za razumijevanje, tumačenje i izvođenje glazbe baroka, klasike i romantizma te praktično harmonijsko izražavanje“ (NPPFMPSŠ, 2008, 440). Prema navedenom, i u ovom je Nastavnom planu potpuno izostavljeno upoznavanje i analitičko prosuđivanje glazbe 20. stoljeća. Zadaci predmeta jesu: „slušanjem steći uvid u raznovrsne oblike pojavnosti homofonog sloga (...); izgrađivati slušnu predodžbu tonalitetnih odnosa (...) i akordičkih struktura (...); sticati znanja o tonalitetnim odnosima i akordičkim strukturama; razvijati harmonijski način mišljenja (...); razvijati svijest o višestrukoj uvjetovanosti logike harmonijskog toka (...); razvijati analitičko mišljenje na temelju zvukovnog predloška ili notnog zapisa (...); sticati uvid u mogućnosti praktične primjene harmonijskih znanja“ (Ibid., 441). S druge strane, ispitni zahtjevi u pismenom se dijelu sastoje od harmonizacije soprana, izrade šifriranoga basa i izrade modulacije, a u usmenom od sviranja kadence, šifriranoga basa (instrumentalisti) ili soprana (teoretičari) te dijatonske modulacije. Unatoč zadacima koji većinu naglasaka stavljaju na slušnu analizu, nastava Harmonije u konačnici se ipak temelji na tradicionalnim načelima. Što se tiče ishoda poučavanja, od učenika se, uz neke izmjene, traži: usvajanje „znanja potrebna za spoznavanje harmonijskog toka te praktično izražavanje unutar harmonijskog načina mišljenja“ (Ibid., 444), zatim „usvojiti – ovladati vještinama razvijanja tonalitetnih odnosa u dijatonici i spajanja obrađenih akorada pismeno i na klaviru“ (Ibid.), „raspoznati i protumačiti tonalitetne i akordičke odnose analizom djela iz glazbene literature (Ibid.), no samo se na prvoj godini učenja podrazumijeva slušna analiza. Nadalje, pod Metodičkim napomenama uvrštena je „praktična izrada (skupna ili samostalna) glazbenih cjelina uz primjenu dotad obrađenih izražajnih sredstava – pismeno i na klaviru“ (Ibid., 445) te improvizacija i analiza glazbene literature, ali bez konkretnijih smjernica. Nastavnicima nažalost nije ponuđena nijedna prikladna literatura koja bi olakšala kreiranje nastavnoga procesa.

Nastava Harmonije, osim krivo postavljene koncepcije predmeta, suočava se i s velikim paradoksom – naime, teoretičari više uče Harmoniju nego instrumentalisti: „Za učenike teorijskog smjera proširenje se odnosi na izradu većeg broja zahtjevnijih zadataka, kao i veći opseg rada na praktičnom dijelu (harmonija na glasoviru)“ (NPPSGŠ, 2008, 195). Iako se to proširenje, jasno, odnosi na rješavanje zadataka i sviranje istih na klaviru, bit je u tome da vlada

opće mišljenje da je znanje harmonije potrebnije teoretičarima nego instrumentalistima. I jednima i drugima jednako je nužno poznavanje harmonije, što zbog transfera na glazbene aktivnosti, što zbog transfera stečenih glazbenih znanja na područja nevezana uz glazbu (Degé, 2021; Welch, 2020; Welch i sur., 2020; Cristofori, Cohen-Zimmerman, Grafman, 2019; Jaschke, Honing, Scherder, 2018; Nikolić, 2018; Sala, Gobet, 2017; prema Bowmer i sur., 2018; Hille, Schupp, 2015; McCalla, 2013; Hetland, Winner, 2004). Također, dodatni problem predstavlja povezanost sadržaja Harmonije između srednje glazbene škole i akademije. Umjesto da se sadržaj logički nadovezuje između dva stupnja, sve komponente koje se uče u srednjoj školi opet se iznova ponavljaju na akademiji. Studenti nerijetko ostanu iznenađeni što se nakon enharmonijskih modulacija, alternacija dominantnog nonakorda, modulacija, kromatskih i enharmonijskih sekvenci vraćaju na postavu kvintakorda.

Navedena problematika nastave Harmonije upućuje na to da je ovoj disciplini prijeko potrebna reforma. Usklađenost teorije i prakse prvi je korak prema modernizaciji: teorija se mora uvijek kretati iza prakse. No, trebala bi to činiti smjesta, a ne ostati uspavana pedesetak godina (Kitson, 1914).

3.2.3. Kontrapunkt (Polifonija)

Kontrapunkt (njem. *Kontrapunkt*, fra. *contrepont*, eng. *counterpoint*, tal. *contrappunto*) teorijski je glazbeni predmet koji se pojavljuje na srednjoškolskom i akademskom stupnju. Kao i harmonija, pojam kontrapunkta može se tumačiti na više načina.

Termin kontrapunkt (srednjovj. lat. *punctum contra punctum*: točka protiv točke, tj. nota protiv note)⁷² počeo se koristiti u 14. stoljeću. Može se promatrati kao svako višeglasje i kao tehnika skladanja: „tehnika vođenja i kombiniranja dviju ili više istodobnih muzičkih linija koje su melodijski i ritmički samostalne, ali se moraju međusobno uskladiti prema određenim načelima“ (Lučić, Ajanović, 1963, 46). Izraz kontrapunkt upotrebljava se i za skladbe koje su napisane prema načelima kontrapunkta, primjerice, *Contrapunti a due voci* V. Galilei-a iz 1584. godine ili „contrapuncti“ J. S. Bacha iz *Die Kunst der Fuge* (Sachs, 1980). Kontrapunkt također označava *glas / dionicu te doktrinu / nauk* (Rojko, 2012a). U školi, Kontrapunkt predstavlja glazbeni nastavni predmet, ali se naziva Polifonija. Pojmovi kontrapunkt i polifonija s vremenom su postali gotovo sinonimi (Rojko, 2012a). „To se ne smatra ispravnim budući da se polifonija općenito odnosi na glazbu koja se sastoji od dvije ili više zasebnih melodijskih linija,

⁷² *Kontrapunkt*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=32950> [20. 5. 2017.]

a kontrapunkt se odnosi na kompozicijsku tehniku uključenu u vođenje tih melodijskih linija.⁷³ Glazbeni teoretičari imaju različito poimanje pojmova kontrapunkt – polifonija, no svi autori priručnika u svojim se naslovima koriste upravo izrazom kontrapunkt (Rojko, 2012a).

Kontrapunkt se u srednjoj glazbenoj školi pojavljuje u trećem i četvrtom razredu, a u srednjoj glazbenoj školi koja radi prema programu FMP u prvom, trećem i četvrtom razredu. Kontrapunkt je, naime, povezan s harmonijom jer je poznavanje harmonije nužno za „logično“ suprotstavljanje dionica, od dvoglasja do višeglasja (Ibid.). Nastava Kontrapunkta, međutim, nije posve u skladu s nastavom Harmonije te se, kao i Harmonija, suočava s brojnim problemima, kako na srednjoškolskom tako i na akademskom stupnju obrazovanja.

Prije ulaska u problematiku nastave Kontrapunkta iznijet će se odrednice iz nastavnih programa (za srednje glazbene škole). Prema dokumentu, cilj je Kontrapunkta: „obrazovanje i usvajanje načina skladateljskog promišljanja (stvaranja) u dva stilsko-povijesna polifona razdoblja: renesansa (vokalni kontrapunkt) i barok (instrumentalni kontrapunkt)“ (NPPSGŠ, 2008, 207). Nadalje, „Obrazovni cilj ima zadaću usvajanja tehnike pisanja u vokalnom renesansnom kontrapunktu. Težište u radu polifonije je na primjerima renesansnog vokalnog kontrapunkta ne samo kao obrazovni dio (usvajanje tehnike pisanja), već i u osobnom rastu, razvoju u težnji za ljepotom vođenja melodijskih linija višeglasja“ (Ibid., 208). Iako u naslovu dokumenta piše Cilj i opće zadaće predmeta, nije izričito naglašeno koje su točno zadaće Kontrapunkta, stoga će se pretpostaviti da se tvrdnja: „Programom nastave polifonije ostvaruje se svjesno usvajanje višeglasja, razvoj unutarnjeg sluha te vođenja melodijskih linija u višeglasju renesanse i baroka“ (Ibid., 207) odnosi na spomenuto.

Središnji dio nastave Kontrapunkta (Polifonije) čini upoznavanje kontrapunktske tehnike. Kako bi se sama tehnika što bolje savladala, pismenim se putem vježbaju didaktički zadaci koji se temelje na tzv. kontrapunktskim vrstama. Tijekom stoljeća vrste su se oblikovale i mijenjale, no danas su najpoznatije:

- prva vrsta (1:1)
- druga vrsta (2:1)
- treća vrsta (4:1)
- četvrta vrsta (sinkope)
- peta vrsta (contrapunctum floridum).

⁷³ *Counterpoint*. Jackson, R. J. Encyclopedia Britannica. Preuzeto s: <https://www.britannica.com/art/counterpoint-music> [20. 5. 2017.]

U svim vrstama melodija se gradi na *cantus firmusu*. Povijesno gledajući, *cantus firmus* (lat.: čvrsta, utvrđena melodija) bio je napjev najčešće preuzet iz „već postojećeg repertoara, tj. iz liturgijskog pjevanja ili iz koje poznate svjetovne skladbe, pa (...) postaje osnovicom nove skladbe, oko koje se kontrapunktski razvijaju ostali glasovi.“⁷⁴ U *prvoj vrsti* na *cantus firmus* dodaje se melodija u cijelim notama, u *drugoj vrsti* melodija s dvije ili tri polovinke, u *trećoj vrsti* melodija s četiri ili šest četvrtinki, u *četvrtoj vrsti* uvježbava se sinkopirani ritam, a u *petoj vrsti* objedinjuju se sve vrste. Započinje se od lakših vježbi, primjerice cijelih nota, te se s vremenom rade složeniji zadaci s vrhuncem na imitaciji (u trećem razredu) te kanonu, troglasnom stavku i troglasnoj imitaciji (u četvrtom razredu). Spomenuti sadržaji temelje se isključivo na pismenim vježbama, dok je analiza kompozicija predviđena za instrumentalni kontrapunkt i fugu (u četvrtom razredu). Kao što je ranije navedeno, na nastavi se proučavaju dva stilsko-povijesna razdoblja: renesansa (vokalni kontrapunkt) i barok (instrumentalni kontrapunkt), s tim da se u baroknom instrumentalnom kontrapunktu većinom analiziraju djela J. S. Bacha i G. F. Händela.

Nakon pregleda načina rada na nastavi postavlja se pitanje u kojoj se mjeri pruža znanje o kompozitorskoj praksi, odnosno, koliko kontrapunktske vrste zaista doprinose svladavanju kontrapunktske tehnike? I, uostalom, zašto su vrste uopće postavljene kao nezaobilazan temelj učenja kontrapunkta? Ako se razvoj višeglasja promatra iz povijesne perspektive, tada je vidljivo da su sa stvaranjem glazbenih djela usporedo nastajala i pravila. Ona su proizlazila teorijskim proučavanjem skladateljske tehnike te su s vremenom postala osnova kontrapunktske teorije. Tijekom godina napisani su mnogi traktati i studije, što je uvelike pridonijelo razvoju kontrapunkta kao doktrine, a od 17. stoljeća nauk o kontrapunktu može se promatrati u pedagoškom smislu. Tada se naime smatralo da će najbrži put ovladavanju tehnikom pružiti posebno osmišljene vježbe, u sustavu kontrapunktskih vrsta (Jeppesen, 1960). Podjela na vrste pripisuje se austrijskom glazbenom teoretičaru, pedagogu i skladatelju Johannu Josephu Fuxu (1660 – 1741), iako (podjela) postoji još od kraja 15. stoljeća i u 16. st. kod autora: Girolama Dirute u djelu (*Il transilvano*, 1597), Adriana Banchierija (*Cartella musicale*, 1614), Zacconija (*Prattica di musica*, 1622) i Angela Berardija (*Documenti armonici*, 1687) (Rojko, 2012a). Fuxov *Gradus ad Parnassum* iz 1722. godine ipak je imao najveći utjecaj na razvoj nauka o kontrapunktu te je na neki način postao osnova budućim priručnicima. Fuxove vježbe, a kasnije vježbe i ostalih teoretičara, naime, zasnivaju se na *cantus firmusu* u cijelim

⁷⁴ *Cantus firmus*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=10693> [22. 5. 2017.]

notama na koje se dodaje jedna ili više dionica. Ovaj postupak trebao je budućega skladatelja što brže osposobiti svladavanju kontrapunktske tehnike: „Kad sam ovu metodu koristio u nastavi, primijetio sam da su učenici u kratkom vremenu napravili nevjerojatan napredak. Stoga sam mislio da bih mogao pružiti uslugu umjetnosti ako ga objavim u korist mladih studenata i podijelim iskustvo od gotovo trideset godina s glazbenim svijetom“ (Fux, 1971, 18). Fux je uspostavio niz pravila koja su preuzeli i drugi teoretičari pa se tako primjerice Bellermann u knjizi *Der Kontrapunkt* potpuno referira na Fuxa tvrdeći da se vježbe trebaju postaviti prema pravilima i zakonima koji su tada bili primijenjeni (Bellermann, 1901). Jeppesen u priručniku *Kontrapunkt* naglašava da vrste omogućuju napredak od lakšega prema težemu te otkrivaju važan odnos međusobnih tonova, snagu vrhunaca i njihovu ovisnost o kontekstu (Jeppesen, 1964). U knjizi *Der strenge Satz* Bussler također ističe važnost kontrapunktskih vrsta smatrajući da omogućavaju lakši i produktivniji rad (Bussler, 1877). Osim spomenutih, i ostali teoretičari slijedili su Fuxovu metodu pa su tako u priručnicima Cherubinija, Jadassohna, Kitsona, Riemanna, Cervenke i mnogih drugih vrste postavljene kao temeljni princip učenja kontrapunkta. Vrste, dakle, kao pedagoško sredstvo, već stoljećima zauzimaju centralno mjesto na nastavi Kontrapunkta. Gotovo se svi teoretičari slažu da su one najbolji put za postizanje cilja pa se u brojnim radovima mogu naći načini *kako* savladati kontrapunktsku tehniku. Na pitanje *zašto* se upravo vrste koriste za učenje kontrapunkta rjeđe se može naći odgovor. Naime, ako Kontrapunkt kao disciplina ima za cilj „obrazovanje i usvajanje načina skladateljskog promišljanja (stvaranja)“ (NPPSGŠ, 2008, 207), onda temelj nastave Kontrapunkta treba biti pregled, odnosno istraživanje i proučavanje glazbene tehnike skladatelja. Dakle, učenje iz (pravih) primjera iz glazbene literature. Te aktivnosti na nastavi ima vrlo malo ili je sasvim izostala. Rješavanje zadataka na *cantus firmusu* skoro je jedina djelatnost pa su, kao i na nastavi Harmonije, pismene didaktičke konstrukcije umjesto pomoćnoga sredstva postale cilj i na taj način pretvorile Kontrapunkt u sebi svrsishodnu disciplinu. Transfera, ključnoga didaktičkog pojma koji omogućava mogućnost primjene stečenih znanja i vještina nema, i nažalost, jedino što se postiže pisanjem zadataka jest vježbanje vrsta. Učenici završetkom srednje škole sposobni su rješavati jedino zadatke na *cantus firmusu* u cijelim notama, krivo misleći da poznaju kontrapunktsku tehniku. Upravo je ta kontrapunktska tehnika povijesno i stilski neutralna disciplina, no neutralni kontrapunkt ne postoji (Rojko, 2012a). „Postoji kontrapunkt, ili bolje: polifonija Josquina, polifonija Palestrine, Bacha, Mozarta, Mahlera, Verdija...“ (Ibid., 166), a ono što se prikazuje na nastavi neka je vrsta hibridnoga, školskog kontrapunkta koji predstavlja opći, univerzalni kontrapunkt. Uostalom, na *cantus firmus* u cijelim notama nitko

nije nikada pisao i takve tradicionalne zadatke treba zamijeniti vježbama vezanim uz praksu (Rojko, 2012a). Uz sve navedeno, nastava Kontrapunkta toliko je usmjerena na pismene zadatke i, u skladu s njima, na brojna pravila da auditivni čimbenik postaje gotovo potpuno zanemaren. Iako je prema programu predviđeno usvajanje „tehnik pisanja u vokalnom renesansnom kontrapunktu“ (NPPSGŠ, 2008, 208), učenici sa slušnoga aspekta skoro uopće ne poznaju glazbu renesansnoga razdoblja. Kennan (1999) ističe da je nerazumno očekivati od učenika imitiranje stila koji mu nije poznat pa je na nastavi nužno slušati što je moguće više primjera. Ova problematika dovodi do sljedećega pitanja – zašto je renesansna glazba većinom usmjerena na samo jednoga skladatelja – Giovannija Pierluigija da Palestrinu. Fux je, naime, u *Gradus ad Parnassumu* za prikaz birao upravo glazbu toga talijanskog glazbenika iz 16. stoljeća. Iako je sam živio na prijelazu iz 17. u 18. stoljeće, razdoblju baroka i procvjeta instrumentalne glazbe te već odavno upotrebe durskih i molaskih tonaliteta, Fux se opredijelio za renesansnu glazbu pisanu u modusima. Unatoč činjenici da su u Palestrinino vrijeme, u skladateljskom smislu, djelovali puno talentiraniji glazbenici, Palestrina je na neki način pretvoren u univerzalni kontrapunktski i skladateljski uzor (Rojko, 2012a). Teoretičari su bez većega kritičkog promišljanja od Fuxa preuzeli glazbu Palestrine koja je postala simbolom renesansnoga razdoblja, ali i sastavnim dijelom nastave Kontrapunkta. Nažalost, najveći paradoks u svemu je taj da učenici uopće ne poznaju Palestrininu glazbu (Ibid.). I ova problematika dovodi do još jednoga pitanja, odnosno dvojbe – Palestrina ili Bach. Naime, uz Fuxov *Gradus* 1725. godine također se pojavila jedna od značajnijih knjiga – *Traité de l'harmonie reduite a ses principes naturels* glazbenoga teoretičara i skladatelja Jeana Philipa Rameaua (1683 – 1764). Obje knjige bile su povod podjeli poduke iz kompozicije na kontrapunkt i harmoniju, a samim time i dvama načinima razmišljanja: Fuxovi zagovornici smatraju da je harmonija posljedica kontrapunktske linearnosti, a Bachovi da je harmonija sama podloga kontrapunktske linearnosti (Ibid.). O pogrešnom shvaćanju kontrapunkta kao horizontalne i harmonije kao vertikalne dimenzije glazbe Kennan citira Morrisa: „Harmonija i kontrapunkt nisu dvije različite stvari, nego samo dva različita pogleda na istu stvar“ (Kennan, 1999, 3). Teoretičari su, međutim, svoje priručnike temeljili ili na Palestrini, odnosno Fuxovoj pedagogiji, ili na Bachu, odnosno slobodnom polifonom stilu. Autori koji preferiraju Bacha i oni koji s analitičkog pristupa žele dati pregled polifone problematike većinom odbacuju Fuxa, ali ima i onih koji su kontrapunkt pretvorili u školsku disciplinu (Rojko, 2012a). U nastavnoj je praksi, nažalost, upravo takav svojevrsni hibridni kontrapunkt zauzeo središnje mjesto.

Kontrapunktske vrste, prema Nastavnom programu, vježbaju se tijekom obje godine.

U trećem razredu predviđeno je usvajanje svih vrsta imitacija, uz kanon, dvostruki kontrapunkt, troglasni stavak, troglasnu imitaciju te instrumentalni kontrapunkt i fugu (informativno) u četvrtom razredu. Što se tiče provjere znanja, u trećem se razredu provodi samo pismeni dio u kojem se na *cantus firmus* treba izraditi treća ili četvrta vrsta i floridus i napisati imitacija. U četvrtom se razredu na pismenom dijelu na zadani *cantus firmus* piše floridus, cijele note i jedna od kombinacija vrsta, zatim imitacija, a učenici također prilažu od tri do pet radova iz troglasja (slobodno troglasje, imitacija). Na usmenom dijelu odgovaraju na pitanja u vezi nastavnoga sadržaja te im se pregledavaju radovi. S obzirom na to da u Nastavnom programu ishodi učenja nisu eksplicitno navedeni, prema spomenutom ispitnom sadržaju može se zaključiti da bi učenici završetkom srednje glazbene škole trebali imati vještine i znanje vezane gotovo isključivo uz poznavanje kontrapunktskih vrsta. Dakle, na ovom početnom stupnju učenja kontrapunkta nudi se tipični „Fuxovski“ model. Budući da su instrumentalni kontrapunkt i fuga predviđeni „informativno uz analizu odgovarajućih kompozicija“ (NPPSGŠ, 2008, 209) i to samo u četvrtom razredu, očigledno je da je skoro sva pozornost usmjerena na renesansnu glazbu i vokalni kontrapunkt, dok je barokna glazba, odnosno instrumentalni kontrapunkt, sveden na informativni karakter. Unatoč tome što u „napomeni“ piše „Barokni instrumentalni kontrapunkt vodi se kroz analizu djela velikana barokne umjetnosti: J. S. Bacha i G. F. Händela (od malih do većih, već prema raspoloživom vremenu)“ (Ibid., 208) nije sasvim jasno koliko i kad se uspije izvršiti analiza, kada se uzme u obzir količina vremena za vježbanje vrsta. Također, analiza djela ne traži se ni na ispitu pa renesansni vokalni kontrapunkt u potpunosti predstavlja težište nastave Kontrapunkta. Metodičkih objašnjenja nema, no prema sadržaju poprilično je jasno na koji način bi se nastavni proces trebao oblikovati. Nije preporučena ni literatura, stoga su u tom pogledu nastavnici prepušteni sami sebi.

Od domaće literature najnovija izdanja iz 2006. godine imaju: *Vokalna polifonija: renesansni strogi slog* Josipa Magdića i *Nauk o kontrapunktu* Tihomira Petrovića. U Magdićevom priručniku nema kontrapunktskih vrsta i *cantus firmusa* u cijelim notama, a većinom se iznosi Palestrinina glazba. U Petrovićevom *Nauku o kontrapunktu* usvajaju se tonalitetni i atonalitetni kontrapunkt (dvanaesttonska skladbena tehnika) te ponajviše kontrapunkt Palestrinina stila, na „Fuxovski“ način. Petrović je i 1995. godine izdao *Glazbeni kontrapunkt (modalni, tonalitetni i atonalitetni)* s pozornošću na Palestrinu, a za vježbanje vrsta namijenio je 120 *cantusa firmusa*. I u priručniku *Kontrapunkt (modalni, tonalitetni i atonalitetni)* iz 1994. g. pripremio je 120 *cantus firmusa*. „Izradba kontrapunktske melodije zahtjevan je skladateljski rad, bez obzira na sve upute koje usmjeravaju željenom cilju suženjem

izbora mogućnosti“ (Petrović, 1994, 4). Nadalje, još jedan priručnik koji se temelji na vrstama je *Kontrapunkt* Franje Lučića iz 1969. godine. Lučić je, naime, dodao vrstu 3:1 pa umjesto standardnih pet iznosi šest kontrapunktskih vrsta. I Miroslav Magdalenić se u *Osnovama tonskog sloga (I. i II.)* iz 1968. i 1969. g. služi vrstama i *cantus firmusom*. Stilski gledano, Magdalenić se nije opredijelio ni za Palestrinu ni za Bacha pa nudi svojevrsni hibridni kontrapunkt (Rojko, 2012a). Autori koji su svoje priručnike zasnovali na primjerima iz glazbene literature jesu Franjo Lučić i Vlastimir Peričić. Lučićeva *Polifona kompozicija* iz 1954. godine sadrži brojne glazbene primjere, uključujući i analizu vokalnih i instrumentalnih glazbenih oblika, a Peričić u *Instrumentalnom i vokalno-instrumentalnom kontrapunktu* iz 1987. g. iznosi svu kontrapunktsku problematiku vrlo detaljno, uz također mnogo primjera iz glazbene literature (Ibid.). Strani autori se, kao što je ranije navedeno, opredjeljuju za Palestrinu ili Bacha, no ima i onih svoje priručnike temelje na Bachovoj glazbi, ali slijede Fuxovu paradigmu pa se kontrapunktske vrste i zadaci na *cantus firmus* mogu naći kod velike većine teoretičara. Fuxovu pedagogiju u potpunosti prate H. Bellermann (*Der Kontrapunkt*), G. G. Bernardi (*Contrappunto*), K. Jeppesen (*Kontrapunkt*), C. H. Kitson (*The Art of Counterpoint*), B. Cervenca (*Il contrappunto nella polifonia vocale classica*) i L. Bussler (*Der strenge Satz in der musikalischen Kompositionslehre in zweiundfünfzig Aufgaben*), no Bussler se ne opredjeljuje ni za Palestrinu ni za Bachovu glazbu, već izlaže neku vrstu nastavnog hibrida (Ibid.). S druge strane, Bussler svoj *Kontrapunkt und Fuge im freien (modernen) Tonsatz, einschließlich Chorkomposition* zasniva na Bachu uz glazbene primjere i dobro osmišljen pedagoški pristup (Ibid.). U ostale zagovornike Bachovoga stila, bez vrsta i *cantus firmusa*, ubrajaju se Ph. Kirnberger (*Kunst des reinen Satzes*), J. G. Albrechtsberger (*Gründliche Anweisung zur Komposition*), E. F. Richter (*Lehrbuch des einfachen und doppelten Kontrapunkts*), W. Piston (*Counterpoint*), H. F. Atkisson (*Basic Counterpoint*) i D. de la Motte (*Kontrapunkt*). Teoretičari koji pak slijede Bacha u izučavanju kontrapunkta, ali ipak u svojim priručnicima nude vrste su: S. Jadassohn (*Lehrbuch des Kontrapunkts*), S. Krehl (*Kontrapunkt. Die Lehre von der selbständigen Stimmführung*) i H. Riemann (*Lehrbuch des einfachen, doppelten und imitierenden Kontrapunkts*). Kennanov *Counterpoint Based on Eighteenth-Century Practice* se, primjerice, zasniva na polifoniji 18. stoljeća i u njemu se izlažu vrste, no ne na standardni način u cijelim notama, već notnim tekstom (Ibid.). Također, jedan drugačiji pristup ima i P. Hindemith u *Unterweisung im Tonsatz II. Übungsbuch für den zweistimmigen Satz*, u kojem predstavlja novi tonski sustav. U priručniku, međutim, nema stvarne glazbe, nego su navedena brojna pravila i vježbe, vjerojatno povezane sa zbirkom *Ludus tonalis* (Ibid.).

I prema FMP u svim se razredima uče Fuxove vrste te se od *ispitnih zahtjeva*, između ostaloga, traži rješavanje zadataka na zadani *cantus firmus*. Iako je prema Nastavnom planu i programu (2008) cilj Kontrapunkta: „Steći znanja i vještine potrebne za razumijevanje, tumačenje i izvođenje polifonih glazbenih djela te praktično izražavanje u stilu vokalne i instrumentalne polifonije“ (NPPFMPSŠ, 2008, 445), nastava je ipak oblikovana prema tradicionalnom učenju Kontrapunkta. Po pitanju zadataka, stvaranje slušnih predodžbi glazbe u polifonom i homofonom slogu te razvoj analitičkoga mišljenja na temelju zvukovnoga predloška ili glazbenoga zapisa teško su ostvarivi s obzirom na to da se od učenika na ispitu većinom traži izrada melodije na zadani *cantus firmus*, izrada kanona na zadanu temu te izvedba vlastite fuge ili moteta. Ishodi učenja uglavnom su vezani uz praktično svladavanje polifonih kompozicijskih postupaka te uz samostalno kontrapunktiranje na zadanu melodiju. U metodička objašnjenja uvrštena je „praktična izrada (skupna ili samostalna) glazbenih cjelina u stilu vokalne ili instrumentalne polifonije“ (Ibid., 449), zatim „improvizacija: vokalna, instrumentalna i vokalnoinstrumentalna“ (Ibid.) i „analiza polifonih skladbi“, no bez ponuđene literature za nastavnike.

Osim problematike vezane uz polifoniju i pitanja metodičkoga pristupa učenju kontrapunkta, teoretičari također raspravljaju i o sukobu između teorije i prakse. Vjerojatno ni u jednoj grani glazbene kompozicije teorija nije toliko široko pa čak i beznadno suprotstavljena s praksom (Prout, 1891; prema Mann, 1987). Učenici i studenti nerijetko se pitaju zašto postoji toliko zabrana, ili po čemu je jedna tema dobra, a druga loša (Hindemith, 1940). Opće je poznato da su pravila i „zabrane“ proizašli proučavanjem skladateljske tehnike. Problem na nastavi Kontrapunkta, međutim, predstavlja nedostatak povijesne retrospektive i istraživanja stvarne glazbe velikih majstora, ostavljajući učenike (i studente) lišene razumijevanja nastanka brojnih pravila. „Rješavanje“ zadataka, kao i na nastavi Harmonije, događa se mehanički bez ikakvoga kritičkog promišljanja. Umjesto ove dogmatičke uloge teorije, ona bi trebala, upozorava Jeppesen (1964), biti u mogućnosti suprotstaviti se novijim tendencijama, otkrivati nedostatke i poboljšavati ih. Cervenka (1965) ističe da teorija često ignorira praksu te, unatoč razvijanju novih sredstava izražavanja, i dalje podupire drevna pravila. Jeppesen (1970, 2) nadalje naglašava:

„Sveukupni doprinos glazbenih teoretičara povijesti disonance mora biti prihvaćen uz dodatni oprez. Povijest glazbene teorije i povijest glazbenoga stila nisu identični. Naprotiv, moramo uzeti u obzir stalno ponavljajuće pogreške teoretičara pri opisu stila. Ove netočnosti vode do određenih izvora pogrešaka, od kojih su glavni:

1. Sklonost koja je zajednička tim piscima, a to je teoretiziranje na svoj način (spekulativne metode, pretjerana tendencija sistematiziranju).
2. Trenutak inertnosti u kojem teoretičari prenose pravila iz starijih knjiga u nove bez prave kritičke revizije.
3. Nesposobnost teoretičara pri opisivanju prakse prošlih vremena, odnosno razlikovanju između elemenata stila tipičnog za svoje suvremenike i elemenata stila prošlih vremena (kao što je bio slučaj s Fuxom).
4. Pedagoška razmatranja često imaju tendenciju pojednostaviti skup pravila koja pripadaju stilu, ali i strože interpretirati ta pravila »radi vježbanja«.

Mann (1987) ističe da se sukob između teorije i prakse može ponovno riješiti samo povijesnim istraživanjem. Učenici i studenti trebali bi biti svjesni nesrazmjera teorije i prakse, kao i čestih pogrešaka teoretičara pri opisu stila o kojima Jeppesen upozorava. U nastavnoj praksi se, međutim, tako interpretirana pravila na „pojednostavljeni“ ili „postroženi“ način u „svrhu vježbanja“ predstavljaju kao nepogrešiva, bezvremenska konstanta. Ovaj pristup, paradoksalno, samo udaljava od prave glazbe i razumijevanja suštine kontrapunkta. Kontrapunkt je neophodan svakome glazbeniku (Bussler, 1912) i umjetnik koji izvodi glazbeno djelo bit će sposoban pravilno tumačiti umjetničko stvaranje (Jadassohn, 1884). Zato je glavni cilj ove discipline „probuditi ili izoštriti osjećaj za kontrapunktski element koji je u određenoj mjeri prisutan u gotovo svakoj glazbi“ (Kennan, 1999, 1). Piston (1970) ističe da je ključni problem, odnosno temeljni nedostatak kontrapunkta, ali i svih tradicionalnih metoda, taj što se ne prenose znanja o praksi skladatelja, nego se iznose upute za pisanje glazbe. Nažalost, većina priručnika nameće upute i pravila, s *cantus firmusom* kao nezaobilaznim sredstvom i osnovnom metodom za učenje kontrapunkta. De la Motte (2014) naglašava da udžbenik ne bi trebao podučavati uz *cantus firmus* jer on ne postoji u glazbenoj literaturi. Uostalom, kad su skladatelji 16. stoljeća pisali melodiju na *cantus firmus*, nisu to činili, kao na nastavi Kontrapunkta, u cijelim notama, već su ga razbili na ulomke i usvajali tematski uz raznovrsne ritamske figure (Morris, 1939). Morris nadalje kritizira metodu učenja kontrapunkta: „Postavljanje takve metode pisanja kontrapunkta kao normalni i jedini mogući način dovodi do paraliziranja učenikove melodijske inovacije, te mu se daje potpuno lažna ideja o glazbenoj povijesti. Što se tiče pet vrsta, potreban je vještiji zagovornik od sadašnjega pisca da obrani njihovo postojanje. Oni čine neizrecivu štetu pretvarajući se da učenika podučavaju raznolikosti ritma, dok ustvari pružaju ograničenu raznovrsnost ritmičke figure postavljene između redovnih ponavljajućih metričkih naglasaka“ (Ibid., 5–6). Prout (1890) kritizira i upotrebu starih crkvenih ljestvica, kojih su se pridržavali Fux, Cherubini i Albrechtsberger te smatra da proučavanje starih načina,

koliko god bilo zanimljivo glazbenom povjesničaru ili antikvaru, ima malu ili nikakvu praktičnu vrijednost studentu Kompozicije. Zato je prikladno, pa i prijeko potrebno, da se kontrapunkt strogo pridržava zahtjevima modernoga tonaliteta ako želi biti od koristi studentu (Prout, 1890).

Uz navedenu problematiku, potrebno je spomenuti da se nastava Kontrapunkta provodi tek dvije godine iza učenja Harmonije (izuzev srednjih glazbenih škola koje rade prema programu FMP po kojemu se provodi već od prvoga razreda). Prout (1890) ističe da je poželjno da se obje discipline proučavaju istodobno kako bi jedna pomogla razumijevanju druge. Osim toga, na nastavi Kontrapunkta, kao i na nastavi Harmonije, teoretičari imaju više sadržaja nego instrumentalisti pa je pitanje transfera na glazbene aktivnosti i u ovom slučaju potpuno krivo protumačeno. Da nastavni sadržaj nije jedini sporan u nastavnom programu (*NPPSGŠ*, 2008, 207), govore u prilog i cilj i zadaće predmeta: „usvajanje načina skladateljskog promišljanja (stvaranja)“ – je li doista tako ili se, kako tvrdi Piston (1970) iznose upute za pisanje glazbe? „Dva stilsko-povijesna polifona razdoblja: renesansa (vokalni kontrapunkt) i barok (instrumentalni kontrapunkt)“ (*NPPSGŠ*, 2008, 207) – zašto nisu uvrštena i druga stilska razdoblja? I, može li se govoriti o „općenitom“ kontrapunktu ili je kontrapunkt specifičan za svakoga skladatelja? „Programom nastave polifonije ostvaruje se svjesno usvajanje višeglasja, razvoj unutarnjeg sluha te vođenja melodijskih linija u višeglasju renesanse i baroka“ (Ibid.) – u kojoj mjeri se ostvaruje? „Težište u radu polifonije je na primjerima renesansnog vokalnog kontrapunkta ne samo kao obrazovni dio (usvajanje tehnike pisanja), već i u osobnom rastu, razvoju u težnji za ljepotom vođenja melodijskih linija višeglasja“ (Ibid., 208) – učenici su primorani bespogovorno slijediti mnogobrojna pravila pa se treba zapitati na će se koji način razviti osobni rast i težnja za ljepotom vođenja melodijskih linija višeglasja. Dubois (1901), primjerice, ističe da će katkad izbjeći pravila u korist melodijske ljepote, rasporeda cjeline i jednostavnosti različitih dijelova. Riječ kontrapunkt, u svim svojim oblicima i mnogim aspektima, jest i uvijek ostaje glazba, a ne samo kombinacije bilježaka (Ibid.). Kitson (1907) također naglašava da disciplina koja zabranjuje učeniku pisati ono što je ispravno, postaje nelogična i beskorisna i iz relativnog i iz apsolutnog gledišta.

Katkad se zaboravlja da je prvo nastalo djelo, a kasnije zakoni i pravila, odnosno teorija (Jeppesen, 1964). Iako mnogi teoretičari upozoravaju na larpurlartistički pristup podučavanja kontrapunkta, u praksi se ne zamjećuju poboljšanja, ni na srednjoškolskom, ni na akademskom stupnju. Sve dok se kontrapunktske vrste potpuno ne izbace, ova pedagoška disciplina ostat će kvazipedagoška – sredstvo se pretvara u cilj, a prirodni tijek učenja je zanemaren.

3.2.4. Glazbeni oblici

Teorijski glazbeni predmet Glazbeni oblici provodi se na srednjoškolskom stupnju te na akademskom pod nazivom Glazbeni oblici i stilovi.

Glazbeni oblici jesu „raspored (materijala) za izgradnju i razvoj glazbenih ideja“ (Schönberg, 1983, 13). „Pojam se redovito koristi u dvama smjerovima: za označavanje standardnoga tipa ili žanra, i za označavanje postupaka u određenom radu.“⁷⁵ Prema Muzičkoj enciklopediji glazbeni oblici su: „formalni okviri unutar kojih kompozitor iznosi svoje muzičke ideje. Logično i pregledno oblikovanje muzičke materije zahtijevaju i opći estetski zakoni i priroda muzičke umjetnosti“ (Kuntarić, 1963, 277), te prema Hrvatskoj enciklopediji:⁷⁶

„strukturna, konstrukcijska ili organizacijska načela glazbene tvorevine, analogna npr. gramatici i sintaksi u jeziku i književnosti. To su opći teorijski modeli koji u praksi komponiranja očituju neograničen broj pojedinačnih rješenja kao jedinstveno oblikovanih glazbenih djela. (...) Povijesno gledano, glazbeni oblici ovisni su o idejama i umjetničkim zahtjevima pojedinih razdoblja te kulturnih i etničkih krugova u kojima su nastali. U europskoj umjetničkoj glazbi glazbeni oblici dijele se prema nekoliko kriterija, npr. prema vrstama na vokalne, vokalno-instrumentalne, instrumentalne i glazbeno-scenske. Nadalje, glazbeni oblici mogu biti jednostavačni i višestavačni.“

Glazbeni oblici kao predmet pojavljuju se u trećem i četvrtom razredu srednje glazbene škole i srednje glazbene škole koja radi prema programu FMP. Ova teorijska glazbena disciplina pomaže upoznavanju forme, odnosno oblikovanja glazbenoga djela, pridonoseći na taj način razumijevanje glazbene strukture. Također, služi prepoznavanju i shvaćanju organizacijskih načela, unaprjeđujući tako glazbenu interpretaciju.

Prema Nastavnom programu (za srednje glazbene škole) osnovni obrazovni cilj Glazbenih oblika jest: „osposobljavanje učenika za aktivno sudjelovanje u oblikovnoj analizi glazbenog djela pod stručnim vodstvom i uz pomoć nastavnika glazbala i razumijevanje te analize, radi kvalitetnije izvedbe djela“ (NPPSGŠ, 2008, 224), a drugi je cilj: „osposobljavanje učenika za samostalnu oblikovnu analizu jednostavnijih glazbenih djela i za njihovo skladanje, što se može ostvariti s iznimno nadarenim i zainteresiranim učenicima“ (Ibid.). Zadaća predmeta je upoznati učenike sa „zakonitostima oblikovanja glazbenog djela te s glazbenim oblicima“ (Ibid.). Sastavnice Nastavnoga programa za Glazbene oblike među najrazrađenijima su, pa su tako pod naslovom Načini rada pri ostvarenju programa detaljno iznesena metodička

⁷⁵ *Musical form*. Kirby, F. E., Encyclopedia Britannica. Preuzeto s: <https://www.britannica.com/art/musical-form> [17. 6. 2017.]

⁷⁶ *Oblici, glazbeni*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=44580> [17. 6. 2017.]

objašnjenja: „Promatramo li ga izdvojeno, bez zvukovnog sadržaja, oblik glazbenog djela svodi se na formalni model i sasvim je apstraktan pojam. Kako zvukovni sadržaj znači konkretno glazbeno djelo koje pripada određenoj glazbenoj vrsti, upoznavanje oblika trebalo bi biti posljedica analize glazbenog djela koje određenu formu najbolje prikazuje. Na taj način se u nastavi uvijek ide od konkretnog (glazbenog djela) prema apstraktnome (oblikovnoj normi ili formalnome modelu)“ (Ibid., 225). Prema tome, način rada s oslanjanjem samo na partiture kao sekundarnog načina doživljaja glazbenoga djela (Pearson (2014), ostavlja učenike uskraćene za cjelovitu analizu. S obzirom na to da se ovaj predmet prije izvodio gotovo isključivo verbalno, uz gledanje u notni zapis, korištenje nosača zvuka uvelike je promijenio nastavu pa se glazbeni oblici napokon proučavaju izravno na glazbi (Rojko, 2011a).

U dokumentu se također ističe da bi se Glazbeni oblici trebali povezati s nastavom Povijesti glazbe, jer se u njoj pojašnjava nastanak i posebnosti glazbenih vrsta. Takav interdisciplinarni pristup omogućava sveobuhvatno spoznavanje i razumijevanje glazbenoga djela (Radica, Leverić Špoljarić, 2013). O međuodnosu teorijskih glazbenih predmeta govori i Schönberg (1983, 13):

„podjela [na Harmoniju, Kontrapunkt i Glazbene oblike] ima svojih prednosti, jer je na taj način omogućeno zasebno proučavanje čimbenika koji zajedno čine tehniku kompozicije. Međutim, potreba za proučavanjem materijala u svakoj od disciplina može ih (discipline) ujedno i prekomjerno razdvojiti. Odvojeni subjekti tada gube međusobni odnos i afinitet koji bi ih trebao ponovo ujediniti u interesu zajedničkoga cilja. Nastava Harmonije i Kontrapunkta je zaboravila da, zajedno s učenjem Glazbenih oblika, mora proučavati kompoziciju, a učenik, koji je na nastavi Harmonije naučio razmišljati harmonijski, i u Kontrapunktu polifonijski, bespomoćan je pred zadatkom kombiniranja ovih pojedinačnih vještina koje je stekao te služenju zajedničkom cilju (kompoziciji). Stoga je ovdje – kao i u svim ljudskim nastojanjima – najbolje izabrati srednji put, no pitanje je, koji nas način gledanja treba voditi pri njegovom određivanju? Ako je sve prikazano jasno koherentno da jedna stvar raste od druge, tada će se olakšati zadatak i učitelju i učeniku.“

Nadalje, u Nastavnom programu detaljno je iznesen raspored gradiva po godinama učenja, od elemenata glazbenoga oblikovanja do jednostavačnih te višestavačnih i cikličkih glazbenih oblika. Ishodi učenja nisu jasno iskazani pa se pod sastavnicom Provjera znanja može pretpostaviti da se od učenika očekuje usvajanje i razumijevanje određene količine normi glazbenoga oblikovanja. Ispiti se vrše na kraju svakoga obrazovnog razdoblja: „usmeno i / ili pismeno opisom normi glazbenog karaktera, usmenom i / ili pismenom analizom glazbenih djela (prepoznavanjem oblikovnih normi), kreativnim radom, to jest skladanjem djela prema zadanoj normi glazbenog oblikovanja, što se može tražiti od motiviranih i nadarenih učenika“ (NPPSGŠ, 2008, 228). Od literature predviđeni su *Glazbeni oblici* T. Petrovića (4. izdanje, Zagreb, vlastita naknada) iz 2000. godine.

Prema Nastavnom planu i programu Funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednju školu, cilj Analize glazbenih oblika jest „razviti učenikove muzikalne sposobnosti osvještavanjem suodnosa sadržaja i oblika glazbenog djela radi njegova boljeg razumijevanja, interpretacije i stvaranja“ (NPPFMPSS, 2008, 449), a zadaci su: „senzibilizirati učenika na estetske zakonitosti u oblikovanju glazbenog djela (...); razvijati komunikacijske vještine učenika (...); poticati kreativne sposobnosti učenika (...); razvijati apstraktni način mišljenja uočavanjem sadržaja dijelova oblika“ (Ibid.). Nastavni sadržaji za treći razred vezani su uz polifone oblike i tehnike, a u četvrtom razredu uz homofone oblike, dok se ishodi učenja odnose na poznavanje suodnosa sadržaja, strukture, klasifikacije, gradnje i povijesnoga razvoja polifonih odnosno homofonih oblika. Ispitni zahtjevi za obje godine učenja dijele se na pismeni dio – analizu polifonog / homofonog glazbenog djela, te na usmeni dio – odgovor na pitanje iz nastavnoga sadržaja, ali nije jasno određeno kada bi se ispiti trebali vremenski izvesti. Metodička objašnjenja vrlo su šturo napisana, samo u obliku natuknica, bez detaljnijih objašnjenja: „analizirati oblik glazbenih djela deduktivnim putem iz notnog zapisa; analizirati oblik glazbenih djela induktivnim putem slušanjem izvedbe; samostalni rad učenika (...); aktivni grupni i samostalni rad na nastavi“ (Ibid., 452), a literatura za nastavnike potpuno je izostavljena.

Kao i ostali teorijski glazbeni predmeti, Glazbeni oblici nisu sami sebi svrhom, već je njihov temeljni cilj razumijevanje glazbene konstrukcije i omogućavanje kvalitetnije izvedbe glazbenoga djela. Iz tih je razloga s podučavanjem glazbenih oblika potrebno započeti što ranije, a ne tek posljednje dvije godine kako je predviđeno nastavnim planom. S obzirom na to da je nastava povezana s Povijesti glazbe, nema opravdanoga razloga zašto se Glazbeni oblici ne bi provodili od prvoga razreda. Sukladno tome, vjerojatnost ostvarenja transfera na glazbene aktivnosti tim je veća, a analiza na nastavi instrumenta znatno olakšana.

3.2.5. Povijest glazbe

Povijest glazbe kao teorijski glazbeni predmet provodi se na srednjoškolskom i akademskom stupnju. Pojavljuje se u svim razredima srednje škole, a u programu su uvršteni i donedavno obvezni predmeti: Poznavanje glazbala, Folklor i Upoznavanje glazbene literature.

Prema Muzičkoj enciklopediji (Andreis, 1963, 427) povijest glazbe je:

„naziv za sveukupnost zbivanja u razvitku muzičke umjetnosti, od njenih prvih početaka do danas. Razvoj muzičke umjetnosti, kao i razvoj svake druge stvaralačke aktivnosti, usko je povezan s društvenim razvitkom i o njemu zavisao. Svaka nova faza u razvoju društva uvjetovala je izmjene u karakteru i funkciji muzike pa je uzastopne promjene u razvojom

procesu muzičke umjetnosti nemoguće potpuno shvatiti, ako ih ne uklopimo u određeni društveni okvir u kojemu su nastale.“.

Glazbena povijest, poput povijesti svih umjetnosti, ističe Stanley, „dijeli bitne zadatke i tematska područja s općom poviješću, kao što su kritičko ispitivanje izvora, kronološko pripovijedanje, periodizacija, promjene i uzročnost, te biografija“.⁷⁷ Povijest glazbe kao predmet upoznaje učenike s poviješću glazbe u slijedu glazbeno-stilskih razdoblja, omogućuje proučavanje podataka iz glazbene povijesti i razvija kulturu slušanja glazbe. Također, „otvara druge i drugačije putove spoznavanja glazbe: povijesni razvitak glazbe kroz njezinu praksu, teoriju i filozofiju, analizu parametara glazbenog izričaja, uvid u različite procese njihove sinteze pri nastajanju i postojanju glazbe, razumijevanje i osjećanje glazbe, te ukazuje i na problematiku iščitavanja zapisa glazbenog djela i njegove izvedbe“ (Rožanković, 2000, 8). Jedan od osnovnih zadataka Povijesti glazbe upoznavanje je i pamćenje glazbenih djela te stjecanje glazbenoga ukusa (Rojko, 2001b).

Prema Nastavnom programu (za srednje glazbene škole) ciljevi i zadaće Povijesti glazbe su:

- „Da učenici upoznaju razvojni tijek glazbe kroz povijest.
- Da uoče mjesto povijesti glazbe u odnosu na druge predmete i da znanja stečena na drugim predmetima tijekom školovanja znaju sintetizirati i primijeniti.
- Da steknu temeljna znanja koja će im pomoći u proučavanju glazbenih stilova, istaknutih skladatelja tj. predstavnika određenih stilova, te posebno da se upoznaju s razvojem hrvatske glazbe, njenih predstavnika i mjesta kojeg zauzimamo u europskoj glazbi.
- Svako stilsko razdoblje potrebno je prezentirati učenicima u usporedbi s drugim umjetnostima – slikarstvom, kiparstvom, arhitekturom, književnošću, a također i s općim društvenim kretanjima u određenoj epohi, da bi im se što zornije prikazalo u kakvom je okruženju nastajala određena glazba.
- Najvažnije je svakako da u njima razvijemo želju i ljubav da počnu »živjeti« s glazbom – da slušaju glazbu, posjećuju koncerte, sudjeluju u izvođenju glazbe te razviju potrebu za praćenje pisane literature o glazbi“ (NPPSGŠ, 2008, 210).

⁷⁷ *Historiography*. Stanley, G., Oxford Music Online. Grove Music Online. Preuzeto s: <http://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000051674> [10. 7. 2017.]

Nadalje, u Nastavnom programu iznesena je Programska građa s prikazom nastavnih tema po godinama učenja. Sadržaj je raspoređen kronološki pa je tako u prvom razredu predviđeno upoznavanje glazbe od prvobitne društvene zajednice do kraja 16. stoljeća, u drugom razredu 17. i 18. stoljeće (barok, rokoko i bečka klasika), u trećem 19. stoljeće (romantizam i impresionizam) te u četvrtom 20. i 21. stoljeće, s tim da je prisutna i hrvatska glazba u svim glazbeno-stilskim razdobljima. Konkretnih metodičkih objašnjenja nema, no za svaki nastavni sat napisane su nastavne jedinice. Ishodi učenja nisu navedeni, a provjera znanja provodi se prosječno četiri puta godišnje. Što se tiče literature, u dokumentu se naglašava da već duže vrijeme postoji potreba za udžbenicima pa se do njihovoga izdanja nastavnici moraju služiti dostupnom literaturom na hrvatskom jeziku. S obzirom na brojne strane priručnike, preporučuje se i njihova uporaba u cilju obogaćivanja nastave.

Navedeni pristup učenja prema kronološki raspoređenim stilskim razdobljima, naime, predmetom je rasprava među glazbenim pedagogima. Nastava se prema ovom tzv. dijakronijskom modelu koncipira kao povijest glazbe, to jest, kao muzikološko usvajanje sadržaja s prikazom kronološkoga razvoja glazbe, od početka nastanka glazbe do pravaca 20. stoljeća (Senjan, 2017). Dijakronijsko načelo, međutim, u središte postavlja povijesno vrijeme u koje se smještaju pojave, događaji i osobe (Rojko, 2001b), no srž povijesti glazbe predstavlja upravo glazbeno djelo (Leverić Špoljarić, 2015). Tumačenje je predmeta stoga kompleksnije jer „zahtijeva spoznaju u okviru kulturnih procesa s jedne strane, a s druge strane spoznaju individualnih obilježja“ (Ibid., 292). Suprotno ovome tradicionalnom pristupu obrazovanja, tzv. sinkronijski model temelji se na konceptu otvorene nastave u kojem su glazbene pojave usklađene u sadašnjem trenutku te potom integrirane (Škojo, 2016). Na taj način (glazbene pojave), „umjesto da se usidruju u povijesno vrijeme – što za neke od njih nužno znači da će se obrađivati nekoliko puta tj. ponovno u svakome razredu (...) na stanovit način [se] »vade« iz povijesnoga konteksta i premještaju u sadašnji trenutak, one se sinkroniziraju i u tom trenutku obrađuju u cjelini“ (Rojko, 2001b, 4). Dakle, ne slijedi se kronološki povijesni redoslijed, već se raspored sadržaja može prilagoditi preferencijama učenika. Iz tog je razloga najprikladnije započeti s učenjem glazbe kojoj su učenici te dobi dorasli. U praksi se, međutim, u početnoj godini pružaju teme vezane uz glazbu od njezinih početaka razvoja do 16. stoljeća, no upravo je takav sadržaj najmanje atraktivan i blizak svijesti današnjega čovjeka (Leverić Špoljarić, 2015). Učenike je stoga teško motivirati za angažirano slušanje glazbe srednjega vijeka i renesanse (Rojko, 2005b) pa je „potrebno razmisliti je li metodički opravdano podučavati povijest glazbe u kronološkom kontinuitetu (...) s obzirom na to da se repertoarni i pedagoški

kanoni formiraju tek iz (kasnoga) baroka, klasike i romantizma“ (Gligo, 2000, 12). Sedak ističe da odustajanje „od »linearnog« vremena i kronologija gubi svoj objektivistički primat i može poslužiti interpretacijskim konstruktima“ (Sedak, 2000, 14). Nastava, dakle, ne mora pratiti kronološki pristup kako bi uspostavila cjelovitu sliku o glazbi kroz povijest (Rojko, 2005b), a kronologijsko sređivanje može se provesti i naknadno (Rojko, 2001b). Sinkronijski model, naglašava Leverić Špoljarić, „postavlja odnose među odabranim temama, povezuje udaljena vremenska razdoblja i unosi kvalitetniju sintezu sadržaja“ (Leverić Špoljarić, 2015, 300) te na prvom i najvažnijem mjestu postavlja slušanje glazbe. Kreiranje nastavnoga procesa neopterećenog kronologijom i prilagođenog potrebama učenika omogućit će veću motiviranost za upoznavanje što većega broja glazbenih djela, glazbenih vrsta i oblika, ali i potaknuti razvitak glazbenoga ukusa.

Poznavanje glazbala uvršteno je u nastavu Povijesti glazbe, a prema Nastavnom programu usvajaju se sljedeće nastavne teme: Počeci stvaranja instrumentarija (prvobitna zajednica i stare civilizacije), Glazbala u Grčkoj i Rimu, Glazbala u srednjem vijeku, Glazbala u renesansi, Klasifikacija glazbala, Razvoj i vrste orkestra, Gudačka glazbala, Puhačka glazbala, Udaraljke, Glasovir, Orgulje i Harfa, no nijedna druga sastavnica nije navedena. Moguće je pretpostaviti da je cilj predmeta, osim samoga upoznavanja glazbenih instrumenata, također i proučavanje mogućnosti instrumenata i njihova povijesnog nastanka i razvoja. Nažalost, način na koji će se nastavne jedinice usvojiti i korelirati s nastavom Povijesti glazbe nije poznat pa bi metodička objašnjenja, zadaci, ishodi učenja, provjera znanja i ponuda prikladne literature nastavnicima uvelike olakšala kreiranje nastavnoga procesa.

Folklor je također dio nastave Povijesti glazbe, s nastavnim temama: Termini u etnomuzikologiji, Klasifikacija folklorne glazbe u Hrvatskoj, Klasifikacija glazbala i Narodni običaji u Hrvatskoj. Prema programu predviđen je uvod u obliku obrazloženja termina folklor, folklorne glazbe i dr. uz zvučne snimke. Cilj predmeta nije naveden pa se pretpostavlja da podrazumijeva upoznavanje i proučavanje kulturnih i društvenih aspekata glazbe te hrvatske tradicijske glazbe, narodnih običaja i instrumenata. Metodičkih objašnjenja, zadataka, ishoda učenja i literature nema. Iako u programu piše „ispitivanje“, konkretni su podaci o provjeri znanja izostali pa je nejasno kada bi se ispitivanje trebalo izvršiti / izvršavati i što bi se trebalo ispitivati.

I Upoznavanje glazbene literature dio je nastave Povijesti glazbe, a prema nastavnom programu ima najrazrađenije sastavnice. Obrazovni je cilj: „naučiti slušati glazbeno djelo, tj. koncentrirano i pažljivo pratiti i uočavati pojedinosti vezane uz glazbenu umjetnost, npr.

izvođački sastav, vrstu glazbala, stilska obilježja djela, posebnosti skladbenih postupaka, formu, harmonijske karakteristike itd.“ (NPPSGŠ, 2008, 222). U Zadaći je naglašeno da je u središtu ovoga predmeta „glazbeno djelo radi njega samoga“ (Ibid.), za razliku od ostalih disciplina u kojima se glazba sluša zbog uočavanja glazbenih elemenata. Sadržaj predmeta u prvom redu predstavljaju simfonijska i koncertantna glazbena djela. Nadalje, pod Metodičkim objašnjenjima, odnosno podnaslovom „Način rada pri ostvarenju programa“ pojašnjava se da upoznavanju određenih glazbenih djela treba prethoditi priprema s iznošenjem informacija o djelu, skladatelju i izvođačima te „upozoriti na pojedinosti koje bi na nastavi povijesti, harmonije ili kojega drugoga nastavnog predmeta bile u prvom planu, po mogućnosti ispisati teme djela na ploču (ili na papir, za svakoga posebno) i slično“ (Ibid.). Također, u dokumentu se ističe da predmet Upoznavanje glazbene literature treba povezati s nastavom Povijesti glazbe i Glazbenih oblika. Provjera znanja provodi se na dva načina: prepoznavanjem odslušane glazbe i pismenim putem (podaci o djelu), s tim da se sastavljanje elaborata vrši na završnom ispitu. Literatura nije navedena, čak ni u obliku smjernica za nastavnike u pogledu glazbenih djela koje će se usvojiti na nastavi. Ishodi učenja nisu jasno iskazani pa se pretpostavlja da učenici trebaju moći prepoznati glazbena djela, odrediti osnovne podatke i stilske značajke te uočiti glazbene elemente vezane uz harmoniju, kontrapunkt, glazbene oblike i povijest glazbe.

Iz prikaza prakse vidljivo je da se Povijest glazbe još uvijek temelji na tradicionalnim metodama koje se, sa stajališta glazbene historijske znanosti, suočavaju s problemima kronološkoga pristupa i postavljanjem povijesnoga vremena kao jezgre podučavanja glazbene povijesti. Dodatnu kontradikciju, ističe Leverić Špoljarić, čine i „granice među periodama (stilskim razdobljima), te »zatvaranje« sadržaja u vremenski određene i stilski imenovane okvire“ (Leverić Špoljarić, 2015, 292). Povezivanje udaljenih vremenskih razdoblja i logično nadovezivanje tema učeniku bi znatno olakšalo stjecanje cjelovitoga uvida u glazbenu povijest. Pri tome je nužno da glazba bude postavljena u središte nastavnoga procesa, a nastavni postupci, strategije i oblici rada oblikovani u cilju što jasnijega razumijevanja glazbenih pojava. Osvremenjivanje nastave putem sinkronijskoga modela podrazumijevao bi temeljitiju pripremu za nastavu, ali i veću angažiranost nastavnika po pitanju sastavljanja nastavnoga programa (Rojko, 2001b). S druge strane, učenici bi imali veću motivaciju za upoznavanje glazbenih djela i produbljivanje znanja o razvoju glazbene povijesti.

Pogledom na Nastavni program uočava se tzv. razrada po satima u kojoj je za svaki nastavni sat predviđena nastavna jedinica pa je iz samoga teksta očigledno da se nastavnicima nimalo ne ostavlja prostora za vlastito kreiranje nastavnoga procesa, kao ni i za suvremenije

didaktičke metode i oblike rada. Manjak literature predstavlja dodatni problem, a dostupni udžbenici većinom su predviđeni za Glazbenu umjetnost u gimnazijama te su koncipirani prema kronološkom načelu (Popović, 2017).

Nastavni sadržaj FMP je, barem što se prvoga razreda tiče, drugačije strukturiran od Nastavnoga plana i programa za srednje glazbene škole. Naime, radi izbjegavanja kronološkoga pristupa, nastavnici i učenici odabiru glazbenu literaturu prema vlastitom izboru koju potom usvajaju tematski. Međutim, već od drugoga razreda pa nadalje slijede kronološko raspoređena stilska razdoblja, od prehistorije do glazbe 20. stoljeća. Što se tiče cilja predmeta, on predstavlja: „širenje interesa učenika te produbljivanje njihovih znanja o klasičnoj glazbi uz istovremeno razvijanje osobnih ukusa i stavova koji će ih oblikovati kao buduće reproduktivce, produktivce, pedagoge, znanstvenike ili obrazovanu publiku“ (NPPFMPSSŠ, 2008, 452), a zadaci su vezani uz razvijanje sposobnosti percipiranja sastavnica glazbe, usvajanje znanja o glazbenim stilovima, djelima klasične glazbe i skladateljima te uz odgoj, odnosno razvoj kritičkoga načina razmišljanja i osobnih ukusa i stavova. Ishodi učenja gotovo su isti za sve razrede: „prepoznati slušana djela (...); usvojiti osnovne informacije o odabranim skladateljima (...); usvojiti nazive i kronološki slijed stilova (...); upoznati knjige (udžbenike, leksikone, enciklopedije itd.) i ostale izvore podataka (internet, časopise), naučiti izdvojiti bitne informacije; samostalno sakupiti građu i prezentirati pripremljeni rad o odabranoj temi; prisustvovati određenom broju kazališnih predstava i koncerata te napisati komentare“ (Ibid., 453). Ispitni zahtjevi također su slični u svim razredima, a sastoje se od pismenoga dijela – pitanja o usvojenom nastavnom sadržaju i usmenoga dijela – opisivanje slušnoga primjera. U Metodičkim objašnjenjima navodi se slušanje, gledanje ili izvođenje glazbenih djela, grupni rad, samostalna izlaganja učenika, korelacija s ostalim umjetničkim područjima i dr. Svojevrsni paradoks oko učenika teorijskoga i instrumentalnog odjela po pitanju poznavanja glazbenih djela pojavljuje se i ovdje jer naime, u trećem razredu instrumentalisti imaju nastavu jedan sat manje tjedno od teoretičara pa je u napomenama istaknuto da će upoznati manji broj djela. Konačno, nijedna prikladna literatura nije preporučena, ni za nastavnike, ni za učenike.

Slijedom svega navedenog, nastavi Povijesti glazbe u srednjoj glazbenoj školi koja radi prema programu FMP te srednjoj glazbenoj školi uz integrirane predmete Poznavanje glazbala, Folklor i Upoznavanje glazbene literature potrebna je reforma koja će uz didaktičke inovacije omogućiti kreativniju i otvoreniju nastavu. Logički povezane teme olakšat će pregled i razumijevanje glazbeno-stilskih razdoblja te potaknuti učenike na aktivno slušanje glazbe i njegovanje glazbene umjetnosti.

3.2.6. Čitanje i sviranje partitura

Čitanje i sviranje partitura teorijski je glazbeni predmet koji se pojavljuje na srednjoškolskom stupnju te na akademskom pod nazivom Sviranje partitura. U srednjoj školi provodi se u drugom i trećem razredu, a pohađaju ga učenici teorijskoga smjera. Svrha ovoga predmeta omogućiti je vješto čitanje i sviranje vokalnih i instrumentalnih partitura na glasoviru, te ovladati načinima zapisivanja glazbenih djela za zbor, instrumentalni sastav ili orkestar.

Prema Nastavnom programu srednje glazbene škole zadaće predmeta su: „upoznati temeljna načela pisanja dionica u partituri“ (*NPPSGŠ*, 2008, 233), „upoznati standardan redosljed dionica u partituri za pojedine izvoditeljske sastave“ (*Ibid.*), zatim „usvojiti mogućnosti pretvaranja standardne partiture u suženu (stegnutu) partituru, odnosno u glasovirski izvadak i obrnuto“ (*Ibid.*) i „informirati učenike o nekim načinima prilagodbe notnog zapisa u izvornoj partituri tehničkim mogućnostima izvedbe na glasoviru“ (*Ibid.*). Nadalje, u Nastavnom programu pod Metodičkim pojašnjenjima navodi se: „Predmet čitanje i sviranje partitura treba uputiti učenike u složen način zapisivanja glazbenih djela (...) Osposobljava ih za istodobno praćenje pogledom većeg broja dionica u partituri tijekom slušanja glazbe, odnosno za spretno čitanje i sviranje jednostavnijih i srednje teških vokalnih (a djelomice i instrumentalnih) partitura“ (*Ibid.*). Spomenute tvrdnje mogle bi se odnositi na cilj predmeta, a ne na metodička objašnjenja, s obzirom na to da kroz prizmu metodike i didaktike nisu specificirane nastavne metode i oblici rada.

Po pitanju sadržaja, u drugom razredu učenike se upoznaje s temeljnim pojmovima, vokalnom partiturom (za dječji, ženski, muški i mješoviti zbor), vježbama za praktično upoznavanje različitih partitura, vježbama čitanja i sviranja „a vista“ i pisanim vježbama (transkripcija partitura). Učenici su obvezni naučiti svirati desetak tehnički jednostavnijih partitura i pripremiti oko šest pisanih zadaća različitih načina transkripcije. Provjera znanja podrazumijeva sviranje pripremljenih primjera i primjera „a vista“, prilaganje zadaća iz transkripcije kao i popisa naučenih skladbi tijekom godine te izradu kraće zadaće za transkribiranje pred povjerenstvom. U literaturu su uključene: „skladbe renesansnih majstora, Bachove harmonizacije koralna, zborovi klasičnih i romantičarskih skladatelja, višeglasne obrade naših pučkih napjeva, skladbe hrvatskih skladatelja različitih razdoblja (Zajc, Hatze, Grgošević, Matz, Dugan, Vidaković itd.)“ (*Ibid.*, 235). Ishodi učenja nisu navedeni pa će se pretpostaviti da se od učenika očekuje spretnost u sviranju vokalnih partitura „a vista“ i snalaženje u pisanju transkripcije. U trećem razredu sviraju se vokalne partiture, upoznaju se jednostavne instrumentalne partiture, vježba se čitanje i sviranje „a vista“ te se pišu vježbe

većinom vezane uz transkripciju. Učenici trebaju naučiti svirati desetak partitura i pripremiti najmanje šest pisanih zadaća različitih načina transkripcije. U Provjeri znanja sviraju se vokalne skladbe (pripremljene i „a vista“) i instrumentalne skladbe (pripremljene), prilažu se zadaće iz transkripcije i popis naučenih skladbi tijekom godine te se pišu kraće zadaće za transkribiranje pred povjerenstvom. U literaturu se ubrajaju: „barokni, klasični i romantičarski stavci za zbor a cappella, zborska djela Lisinskoga, Zajca, Berse, Hatzea, Dugana, Gotovca, Grgoševića, Širole, Matza, Vidakovića, Zlatića, Markovića, Čelara, Kuljerića, Paraća i drugih starijih i novijih hrvatskih stvaralaca, zborski stavci iz oratorija ili neke opere, te za sviranje glasovinom jednostavniji instrumentalni stavci“ (Ibid., 237). Ishodi učenja nisu navedeni pa se pretpostavlja da se od učenika očekuje spretnost u sviranju vokalnih partitura i jednostavnijih instrumentalnih partitura „a vista“, kao i snalaženje u pisanju transkripcije.

Prema Nastavnom planu i programu Funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednju školu (2008) cilj predmeta Sviranje partitura u prvoj godini učenja je: „stjecanje znanja i razvijanje vještina potrebnih za čitanje, razumijevanje, tumačenje i izvođenje glazbenih djela“ (NPPFMPSS, 2008, 463), a *zadaci* su: „širiti znanja iz područja notnog zapisa, glazbenog stila i interpretacije; razvijati vještine čitanja i sviranja skladbi različitih notnih zapisa“ (Ibid., 464). Navedene se sastavnice u drugoj godini učenja nadovezuju na one iz prethodne godine pa je tako cilj: „proširivanje znanja i nastavak razvijana vještina potrebnih za iščitavanje, (razumijevanje), tumačenje i izvođenje glazbenih djela“ (Ibid.), a *zadaci*: „širiti znanja iz područja: notnog zapisa, glazbenog stila i interpretacije; razvijati vještine: čitanja i sviranja složenijih skladbi različitih sastava i notnih zapisa; razvijati predodžbu o optimalnoj izvedbi pojedine skladbe“ (Ibid., 465). Nastavni sadržaji odnose se na sviranje zborskih i orkestralnih partitura te komornih instrumentalnih skladbi, a ishodi učenja na stjecanje vještine sviranja skladbi za vokalne sastave, komorne instrumentalne sastave i simfonijski orkestar, kao i na usvajanje znanja o različitim notnim zapisima, glazbenim stilovima i interpretaciji, i izvođenju različitih C-ključeva i transponirajućih instrumenata. U Metodičkim objašnjenjima navedeno je upoznavanje stilskih karakteristika, sviranje instrumentalnih partitura četveroručno, izmjenjivanje sviranja naučenih skladbi sa sviranjem „a vista“ i dr. Ispitni zahtjevi podrazumijevaju sviranje vokalne skladbe ili skladbe pisane za gudački komorni sastav i skladbe zapisane na dva ili tri crtovlja uz primjenu alt ključa (u drugom razredu) te sviranje stavka orkestralne kompozicije uz četveroglasnu vokalnu skladbu zapisanu u starim ključevima (u trećem razredu). Vrijeme kada bi se ispiti trebali vršiti, kao i prikladna literatura ne spominju se u Nastavnom programu.

Kao što je vidljivo, prema nastavnim programima usvaja se poprilično opširan opseg sadržaja, pa se postavlja pitanje je li zaista potrebno tražiti od učenika toliku količinu nastavnoga sadržaja s obzirom na to da će na akademiji također pohađati nastavu Sviranje partitura. Isto tako, Nastavni program (srednje glazbene škole) nema precizirane sastavnice kao što su cilj i ishodi učenja, a metodička objašnjenja ne nude jasno određene nastavne strategije. Konkretiziranje navedenih elemenata uvelike bi olakšalo kreiranje nastavnoga procesa, posebice u pogledu didaktičkoga oblikovanja nastave.

3.2.7. Dirigiranje

Dirigiranje je teorijski glazbeni predmet koji se pojavljuje na srednjoškolskom i akademskom stupnju. U srednjoj školi pohađaju ga teoretičari, a provodi se u trećem i četvrtom razredu u srednjoj glazbenoj školi te u drugom i trećem razredu u srednjoj glazbenoj školi koja radi prema programu FMP.

Prema Nastavnom programu za srednju glazbenu školu na prvoj godini učenja usvajaju se sljedeće nastavne teme: 1) Uvod u dirigiranje, 2) Stav i držanje, 3) Prostorna koordinacija (postava plohe i koordinatnih sustava u plohi), 4) Nacrt i taktiranje mjera, 5) Pododjeli i manualna izvedba pododjela, 6) Nacrt i taktiranje složenih vrsta mjera, 7) Nacrt i taktiranje nesimetričnih vrsta mjera, 8) Uvodne ili pripremne kretnje (uzmah), 9) Tempo, 10) Dinamika i manualna izvedba oznaka za dinamiku, 11) Završne kretnje, 12) Korone i manualna izvedba korone i 13) Neovisnost ruku. Nadalje, na drugoj godini učenja usvajaju se teme: 1) Priprema partiture, 2) Razlike između taktiranja i dirigiranja, 3) Vrste i sastavi ansambala, 4) Zbor i zbarsko dirigiranje, 5) Orkestar i orkestralno dirigiranje, 6) Prateća vokalnih i instrumentalnih solista, 7) Izbor programa prema mogućnostima zbora ili orkestra, 8) Razvoj organizacijskih sposobnosti učenika, 9) Rad s ansamblom, 10) Priprema za nastup i nastup s ansamblom i 11) Priprema programa za prijemni ispit na Odjelu za dirigiranje Muzičke akademije prema uvjetima prijemnog ispita (samo za zainteresirane učenike). Cilj predmeta nije naveden pa će se pretpostaviti da se temelji na upoznavanju s osnovama dirigiranja i uvođenju u rad s ansamblom. Za ovladavanje ovim aktivnostima potrebna je cjelovita priprema koja prvenstveno podrazumijeva analizu glazbenih djela, sviranje partitura na klaviru, svladavanje manualne tehnike i stjecanje znanja o zbarskom i orkestralnom dirigiranju. U Provjeri znanja spominju se „Ispitno gradivo“ i „Završni ispit“, no nije konkretizirano odnose li se samo na četvrti razred, ili se provode i u trećem razredu. Prema ispitnom gradivu dirigira se jedna do dvije skladbe različitih stilskih karakteristika, a u završnom ispitu javno se izvodi najmanje četiri skladbe

različitih stilskih karakteristika, uključujući barem jednu skladbu hrvatskoga skladatelja te se izrađuje elaborat. Ishodi učenja nisu navedeni, stoga se pretpostavlja da se od učenika očekuje stjecanje osnova dirigiranja i taktiranja te mogućnost izvođenja djela iz glazbene literature različitih stilskih karakteristika. Zadaci predmeta i metodička objašnjenja u Nastavnom su programu izostali, a u literaturi se preporučuju priručnici I. Gjadrova, F. Lhotke i B. Antonića. Osim toga, predlažu se i zbirke vokalnih i instrumentalnih partitura različitih stilskih obilježja s naglaskom na hrvatsko stvaralaštvo te korištenje strane literature.

Prema Nastavnom planu i programu Funkcionalne muzičke pedagogije (FMP) za srednju školu (2008), cilj je predmeta u prvoj godini učenja: „sticanje znanja i razvijanje vještina potrebnih za razumijevanje, tumačenje i izvođenje glazbenih djela te za vođenje različitih vokalnih, instrumentalnih ili vokalno-instrumentalnih sastava“ (*NPPFMPSS*, 2008, 461), a zadaci su: „širiti znanja iz područja: dirigiranja, glazbenog stila i interpretacije, poznavanja instrumenata i vokala; razvijati vještine: dirigentske tehnike i komunikacije s ansamblom (Ibid.). U drugoj godini učenja cilj Dirigiranja je: „proširivanje znanja i nastavak razvijana vještina potrebnih za razumijevanje, tumačenje i izvođenje glazbenih djela te za vođenje različitih vokalnih, instrumentalnih ili vokalno-instrumentalnih sastava“ (Ibid., 462), a zadaci su: „širiti znanja iz područja: dirigiranja, glazbenog stila i interpretacije, poznavanja instrumenata i vokala; razvijati vještine: dirigentske tehnike i komunikacije s ansamblom, razvijati predodžbu o izvedbi pojedine skladbe“ (Ibid.). Nastavni sadržaji ponajviše se odnose na dirigentsku tehniku i psihološke osnove dirigentskoga izraza, a ishodi učenja na usvajanje znanja o interpretaciji, dirigentskim tehnikama i dirigiranju skladbi za vokalne i komorne sastave te simfonijski orkestar. Metodička objašnjenja podrazumijevaju: „određivati problematiku dirigentskog pokreta na temelju slušne identifikacije glazbenih parametara (...); određivati problematiku dirigentskog pokreta na temelju unutarnje zvučne predodžbe predloženog glazbenog teksta (...); raditi na jednostavnoj vokalnoj partituri (...) [i na] manjem instrumentalnom stavku komornog gudaćeg sastava; poštivati stilske karakteristike“ (Ibid., 463), no navedene tvrdnje više se mogu smatrati zadacima, nego metodičkim objašnjenjima. Nadalje, ispitni zahtjevi vezani su uz praktičnu izvedbu niza kratkih glazbenih isječaka, vokalnih i orkestralnih kompozicija i skladbi za gudački orkestar. Napomena kada bi se ispiti vremenski mogli izvesti, kao i popis literature, nisu navedeni u Nastavnom programu.

Iz povijesne perspektive, dirigiranje se kao zanimanje profesionaliziralo u 19. stoljeću (Baba, Hashida, Katayose, 2010), no korijeni dirigiranja potječu još iz antičkoga doba, kada su zborovođe u Staroj Grčkoj i Rimu kucali dobe udarcem noge (Platte, 2016). „Dirigenti –

glazbenici bez vlastitog zvuka – svedeni su na svoje tijelo kao instrument i zahtijevaju preciznost u korištenju gesta kojima pokušavaju prenijeti interpretaciju djela orkestru ili zboru, te publici“ (Ibid., 22). Dirigenti su ujedno voditelji i kreatori glazbene izvedbe i mogu uvelike utjecati na uspješnost realizacije postavljenih ciljeva (Radočaj-Jerković, 2018). Vođenje ansambla se, dakle, ne svodi isključivo na dirigiranje, već uključuje ogromnu količinu aktivnosti (Piper, 2008) pa se različiti poslovi poput: „znanja i usvajanja vještine taktiranja, potpunoga vladanja glazbenoteoretskim disciplinama do studiranja partiture i same izvedbe“ (Jerković, 2001, 9) mogu smatrati neminovnim djelatnostima dirigentske profesije. Promatrajući s odgojno-obrazovnog aspekta, Dirigiranje se, naime, suočava s problematikom koncepcije, pa i samoga cilja i zadataka. Ova se disciplina prvenstveno temelji na poznavanju i svladavanju glazbene literature, a kvaliteta nastave upravo ovisi o količini usvojenoga repertoara (Rojko, 2007c). Dirigiranje se u praksi, kako na srednjoškolskom, tako i na akademskom stupnju, međutim, svodi gotovo isključivo na manualnu tehniku. Uvježbavanjem kretnji stvara se privid razvijanja vještine na koju se provode sati nastavnoga vremena (Ibid.). Ima i onih nastavnika „koji »dirigentske probleme« rješavaju ispisivanjem na školskoj ploči ritamskih primjera s različitim »dirigentskim problemima« kao što je ovakav ili onakav (hipotetski) početak, ili završetak skladbe ili, recimo, korona na osminskoj pauzi na drugom dijelu treće dobe“ (Ibid., 84). Takva vrsta kvazipedagogije godinama je prisutna u praksi (Rojko, 2016), a učenici / studenti su (kao i u drugim teorijskim glazbenim disciplinama) zakinuti po pitanju (u)poznavanja glazbe.

Nesrazmjer cilja i prakse jedan je od osnovnih problema nastave Dirigiranja i to ne samo u srednjoj školi, već i na visokom stupnju obrazovanja. Kao što je vidljivo prema temama iz Nastavnoga programa, gotovo sve sastavnice vezane su uz uvježbavanje manualne tehnike, čineći tako dirigiranje disciplinom koja sama sebi postaje svrhom. Promjena pristupa predmetu prvenstveno bi pridonijela upoznavanju i razumijevanju glazbenoga repertoara, a kvalitetnije didaktičke strategije omogućile bi uspješnije ostvarenje ishoda učenja. „Dirigiranje nije vještina, dirigiranje je znanje. Karajan nije bio vješt dirigent – takvu bi kvalifikaciju vjerojatno bio držao uvredljivom – nego glazbeni znalac par excellence“ (Rojko, 2007c, 84).

* * *

Teorijski glazbeni predmeti godinama se suočavaju sa zastarjelim konceptima učenja u kojima je preokrenut prirodni tijek učenja – sredstvo je pretvoreno u cilj, dok je sam cilj potpuno zanemaren. Učenici u poprilično šabloniziranoj nastavi u srednjoj glazbenoj školi ponavljaju gotovo isti sadržaj na akademiji, a taj se pak (sadržaj) zasniva na rješavanju umjetno tvorenih

zadataka i njima odgovarajućim pravilima. S druge strane, slušanje, analiziranje i proučavanje glazbe sekundarne su aktivnosti, ponekad svedene i na minimum. Upravo je nedostatak razumijevanja prirode teorijskih glazbenih predmeta jedan od razloga za didaktički i metodički slabu praksu. „Sintagma glazbenoteorijski predmeti (i sve što se iz nje izvodi) nije drugo do kolokvijalna konvencija koja se rabi isključivo kao opozicija »praktičnom« učenju instrumenta/pjevanja. Harmonija, polifonija i solfeggio nisu teorijske nego su izrazito praktične discipline u kojima se stječu praktična znanja i vještine koje su sve prije negoli znanje teorije (ili: o teoriji) glazbe“ (Rojko, 2001a, 101). Prema tome, odgovor na pitanje s početka poglavlja, o tome koliko teorijski glazbeni predmeti doprinose razumijevanju teorije glazbe, u svom punom smislu riječi, nije ni približno afirmativan.

4. STUDIJ GLAZBE: TEORIJA GLAZBE I GLAZBENA PEDAGOGIJA

Visoko glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj se provodi na četirima akademijama: Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu, Umjetničkoj akademiji Sveučilišta u Splitu, Akademiji za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Muzičkoj akademiji Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Iako se navedene ustanove razlikuju po pitanju odsjeka, većina ih nudi sljedeće studije: Instrumentalni i studij Pjevanja, Teoriju glazbe, Glazbenu pedagogiju, Kompoziciju, Muzikologiju i Dirigiranje. Kao što je ranije najavljeno, u ovom poglavlju iznijet će se detaljniji prikaz studija Teorije glazbe i studija Glazbene pedagogije.

4.1. TEORIJA GLAZBE

Na studiju Teorije glazbe stječu se vještine i znanja iz područja teorijskih glazbenih predmeta: Solfeggia, Harmonije, Kontrapunkta, Glazbenih oblika i stilova, Povijesti glazbe, Dirigiranja, Sviranja partitura, Osnova kompozicije i dr. Studenti također pohađaju i pedagoške predmete: Didaktiku, Glazbenu pedagogiju, Psihologiju odgoja i obrazovanja, Metodiku nastave teorijskih glazbenih predmeta i Pedagošku praksu teorijskih glazbenih predmeta te imaju mogućnost biranja izbornih predmeta. S ciljem detaljnijega pregleda studija, u nastavku će se iznijeti analiza studijskih programa svake akademije.⁷⁸ S obzirom na to da se programi međusobno razlikuju, naglasak će se staviti na one predmete koji su zajednički svim studentima. Akademije nisu ujednačene ni po pitanju naziva predmeta pa čak ni imena samih studija, stoga će se pružiti uvid u pojedinosti i iznimnosti studija ovisno o ustanovi. Radi jasnijega pregleda predmeta, predmeti struke i pedagoški predmeti prikazat će se u obliku tablice, uz ukupan broj sati i ECTS bodove.

4.1.1. Muzička akademija u Zagrebu

Muzička akademija u Zagrebu nudi studij Teorije glazbe na I. Odsjeku za Kompoziciju i teoriju glazbe (Integrirani sveučilišni studij Kompozicija i Integrirani sveučilišni studij Teorija glazbe) u trajanju od pet godina odnosno 10 semestara.

⁷⁸ Akademija u Puli nema studij Teorije glazbe, stoga će se prikazati studijski programi akademija iz Zagreba, Splita i Osijeka.

U Studijskom programu navode se ishodi učenja prema kojima po završetku studija student:

- „je iscrpno upoznat s teorijskim načelima na području glazbene pedagogije
- je sposoban prenositi znanje i vještine vezane uz teorijske glazbene predmete
- može svjesno, s razumijevanjem pratiti i analizirati svaki tiskani notni tekst kao i njegovu zvučnu realizaciju i to u njegovoj vertikalnoj i horizontalnoj dimenziji;
- posjeduje znanja i vještinu vođenja vokalnoga i/ili instrumentalnog ansambla;
- prema vlastitom kreativnom potencijalu može samostalno ostvariti (skladati) veće ili manje glazbene cjeline i prikladno ih harmonijski i polifono elaborirati;
- može koristiti računalnu tehnologiju kao pomoćno sredstvo u stvaranju, prezentiranju i tiskovnom oblikovanju svojih radova;
- je u potpunosti sposoban sluhom prepoznavati kompleksan glazbeni materijal, pamtiti ga i njime manipulirati;
- poznaje kapitalna djela povijesnih i suvremenih glazbenih stilova i razumije njihovu ulogu u razvoju glazbenog stvaralaštva
- poznaje tehnike, forme i zvučna oblikovanja u glazbenom stvaralaštvu;
- je svjestan međuodnosa i međuzavisnosti teorijskoga i praktičnog dijela studija;
- detaljno poznaje elemente glazbe, razumije njihovu interakciju i načela njihove organizacije;
- posjeduje znanja o tome kako tehnologija služi glazbi i glazbenom stvaralaštvu;
- razumije obrasce i procese na kojima se zasniva glazbena improvizacija
- ima u potpunosti razvijenu sposobnost učenja, samomotivacije i samostalnost u djelovanju
- posjeduje široko znanje o izvorima informacijama te napredne vještine organiziranja, interpretacije i sinteze informacija;
- ima razvijenu sposobnost kritičkog razvijanja ideja i argumenata;
- ima razvijenu sposobnost kreativnoga mišljenja, rješavanja problema i rada u novim i promijenjenim okolnostima;
- je sposoban voditi projekte i surađivati s drugima na kompleksnim združenim projektima;
- posjeduje saznanja o ulozi glazbene profesije u društvu“ (*Elaborat o studijskom programu*, Muzička akademija u Zagrebu, 2016, 3).

Nadalje, o mogućnosti zapošljavanja ističe se:

„Završetkom Integriranog sveučilišnog studija Teorije glazbe magistar muzike sposoban je samostalno rješavati zadatke visoke razine složenosti. Osposobljen je za rad u osnovnim i srednjim glazbenim školama kao nastavnik glazbeno teorijskih predmeta. Može voditi amaterske zborove, orkestre i slične sastave, te promicati i druge prikladne glazbene aktivnosti. Na širem području glazbene industrije može raditi u glazbenom izdavaštvu (računalna notacija, redakcija, uredništvo), glazbenoj produkciji i distribuciji, glazbenom menadžmentu te u medijima, primjerice kao urednik, izvjestitelj ili voditelj. Može djelovati i kao samostalni umjetnik na području glazbenog stvaralaštva“ (Ibid., 4),

a što se tiče povezanosti studija s potrebama lokalne zajednice (gospodarstvom, poduzetništvom, civilnim društvom i sl.), opisano je: „Po završetku studija diplomanti se zapošljavaju u području glazbenog obrazovanja, kulture, u području glazbenog izdavaštva, te kao samostalni umjetnici“ (Ibid., 2).

U nastavku slijedi popis predmeta struke, pedagoških predmeta te zajedničkih i izbornih predmeta (Tablice 7. i 8.).

Tablica 7. *Predmeti struke i pedagoški predmeti
Teorija glazbe / Muzička akademija u Zagrebu*⁷⁹

| KOLEGIJ | Semestar/ECTS | | | | | | | | | | Ukupan broj sati / ECTS |
|--|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-------------------------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | |
| PREDMETI STRUKE | | | | | | | | | | | |
| Solfeggio | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 240/16 |
| Harmonija | 4 | 4 | 3 | 3 | | | | | | | 180/14 |
| Harmonija na klaviru | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 60/8 |
| Polifonija | | | | | 4 | 4 | 4 | 4 | | | 180/16 |
| Glazbeni oblici i stilovi sa seminarom | | | | | 4 | 4 | 4 | 4 | | | 120/16 |
| Povijest glazbe | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 120/8 |
| Dirigiranje | | | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | 120/12 |
| Sviranje partitura | | | | | | | 2 | 2 | 3 | 3 | 60/10 |
| Klavir obligatno | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 120/24 |
| Poznavanje instrumenata | 2 | 2 | | | | | | | | | 30/4 |
| Upoznavanje glazbene literature | | | | | 4 | 4 | | | | | 60/8 |
| Osnove kompozicije | | | | | 5 | 5 | 8 | 8 | | | 120/26 |
| Aspekti suvremene glazbe | | | | | | | | | 3 | 3 | 60/6 |
| Diplomski rad | | | | | | | | | 10 | 10 | 20 ECTS |
| PEDAGOŠKI PREDMETI | | | | | | | | | | | |
| Psihologija odgoja i obrazovanja | 2 | 2 | | | | | | | | | 60/4 |
| Osnove glazbene pedagogije | | | 5 | 5 | | | | | | | 60/10 |
| Didaktika | 2 | 2 | | | | | | | | | 60/4 |
| Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta | | | | | 3 | 3 | | | | | 60/6 |
| Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta | | | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | 120/12 |
| Glazbena pedagogija | | | | | | | | | 5 | | 45/5 |

⁷⁹ *Teorija glazbe – tablica predmeta po godinama studija* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

Tablica 8. *Ostali predmeti struke i pedagoški predmeti te zajednički i izborni predmeti Teorija glazbe / Muzička akademija u Zagrebu*⁸⁰

| OSTALI PREDMETI STRUKE | |
|---|---|
| Glazbena informatika | Tematski seminari |
| OSTALI PEDAGOŠKI PREDMETI | |
| Osnove znanstvenog rada | Glazbena psihologija |
| ZAJEDNIČKI PREDMETI | |
| Zbor | Strani jezik |
| Likovna kultura | Tjelesna i zdravstvena kultura |
| IZBORNI PREDMETI | |
| Osnove vokalne tehnike | Priređivanje za ansamble |
| Dirigiranje | Glazbe svijeta |
| Estetika glazbe | Uvod u etnomuzikologiju |
| Uvod u muzikologiju s vježbama | Teorija i povijest glazbene kritike |
| Komorni zbor | Osnove muzikoterapije |
| Udaraljke | Dječji zbor |
| Zbor | Kreativni laboratorij |
| Glazbena akustika | Elektroakustika i audiotehnika |
| Snimanje i obrada zvuka | Osnovna pravila struke (kulturni menadžment) |
| Društenopravni aspekti glazbe | Poduzetnički projekt u kulturi i Autorsko pravo |
| Tambura | Tamburaški ansambl |
| Metodika nastave tambura s pedagoškom praksom | |

Uz navedene predmete, na svakoj godini studija može se upisati i po jedan fakultativni predmet s drugih sastavnica Sveučilišta iz umjetničkoga i / ili društveno-humanističkog područja.

4.1.2. Umjetnička akademija u Splitu

Umjetnička akademija u Splitu nudi studij Glazbene teorije na Odsjeku Glazbene teorije i kompozicije (Preddiplomski i Diplomski sveučilišni studij Glazbena teorija i Preddiplomski i Diplomski sveučilišni studij Kompozicija). Preddiplomski studij traje četiri godine odnosno osam semestara, a diplomski jednu godinu odnosno dva semestra.

U Studijskom programu za preddiplomski studij spominju se ishodi učenja prema kojima je student po završetku studija u stanju:

- „Slušno rekonstruirati i zapisati tonalitetne glazbene primjere jednoglasja, dvoglasja, troglasja i četveroglasja;
- Otpjevati prima vista zahtjevniji tonalitetni i atonalitetni primjer;

⁸⁰ Ibid.

- Analizirati i tumačiti različite sastavnice glazbenog djela kao što su glazbena forma, skladateljska tehnika, harmonijska i polifonijska komponenta, orkestracija;
- Slušno prepoznati umjetničko glazbeno djelo s obzirom na povijesno razdoblje nastanka, stilske i skladateljske karakteristike, slog i tonsku provenijenciju;
- Harmonizirati i improvizirati na glasoviru zadane melodijske predloške;
- Izvoditi klavirsku pratnju (korepeticiju) zbornih ili srednje zahtjevnih instrumentalnih i pjevačkih skladbi;
- Svirati na klaviru partiture zbornih i orkestralnih skladbi;
- Služiti se računalnim programima za pisanje nota;
- Voditi različite vokalne i instrumentalne sastave, odnosno zborove i orkestre na amaterskoj razini;
- Vladati osnovnim pjevačkim tehnikama za potrebe vođenja zborova i vokalnih skupina;
- Prilagoditi partituru različitim vrstama vokalnih i instrumentalnih sastava;
- Suradivati u području glazbenog stvaralaštva u umjetničkim ustanovama, medijima, knjižnicama i glazbenoj publicistici;
- Održavati nastavu solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi“ (*Elaborat o studijskom programu – Preddiplomski studij, Umjetnička akademija u Splitu, 2014, 5*).

Što se tiče mogućnosti zapošljavanja, student je, prema Elaboratu, završetkom studija osposobljen za rad u glazbenim školama u Hrvatskoj. O povezanosti studija s potrebama lokalne zajednice (gospodarstvom, poduzetništvom, civilnim društvom i sl.), ističe se:

„Studijski program Glazbena teorija usmjeren je na dva glavna aspekta odgoja studenata a time i na širi utjecaj u lokalnoj zajednici. Prvi aspekt se odnosi na specijaliziranost glazbeno teorijskih predmeta koji su neizostavni u bazičnom obrazovanju glazbenika svih profila, pa je time glazbena teorija i preduvjet svih vrsta glazbenih djelatnosti. Drugi aspekt se odnosi na praktične kompetencije prvostupnika koji su primjerice osposobljeni za vođenje amaterskih zborova, klapa i različitih ansambala, čime znatno utječu na razgranatost glazbenih djelatnosti i preduvjete rasta glazbene kulture zajednice“ (Ibid., 3).

Nadalje, u Studijskom programu za diplomski studij navode se ishodi učenja prema kojima je student po završetku studija u stanju:

- „Slušno rekonstruirati i zapisati tonalitetne glazbene primjere jednoglasja, dvoglasja, troglasja i četveroglasja;
- Otpjevati prima vista zahtjevniji tonalitetni i atonalitetni primjer;
- Analizirati i tumačiti različite sastavnice glazbenog djela kao što su glazbena forma, skladateljska tehnika, harmonijska i polifonijska komponenta, orkestracija;
- Slušno prepoznati umjetničko glazbeno djelo s obzirom na povijesno razdoblje nastanka, stilske i skladateljske karakteristike, slog i tonsku provenijenciju;
- Sintetizirati stečena znanja i vještine glazbeno-teorijskog ili glazbeno-metodičkog područja;
- Harmonizirati i improvizirati na glasoviru zadane melodijske predloške;
- Izvoditi klavirsku pratnju (korepeticiju) zbornih ili srednje zahtjevnih instrumentalnih i pjevačkih skladbi;
- Svirati na klaviru partiture zbornih i orkestralnih skladbi;
- Služiti se računalnim programima za pisanje nota;
- Voditi različite vokalne i instrumentalne sastave, odnosno zborove i orkestre na amaterskoj razini;

- Vladati osnovnim pjevačkim tehnikama za potrebe vođenja zborova i vokalnih skupina;
- Prilagoditi partituru različitim vrstama vokalnih i instrumentalnih sastava;
- Suradivati u području glazbenog stvaralaštva u umjetničkim ustanovama, medijima, knjižnicama i glazbenoj publicistici;- Primijeniti osnovne metode glazbene analize i znanstvenog rada u praksi i pisanju znanstvenih radova;
- Pismeno obrazložiti i uobličiti rezultate istraživanja;
- Usmeno prezentirati dovršeni stručni ili znanstveni rad;
- Kritički argumentirati problem odabranog područja;
- Generirati nove ideje proizašle iz postojećih rezultata istraživanja;
- Nastaviti studirati na odgovarajućem doktorskom studiju;
- Samostalno izvoditi nastavu teorijskih glazbenih predmeta u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi.
- Raditi kao glazbeni urednik u različitim medijima“ (*Elaborat o studijskom programu – Diplomski studij*, Umjetnička akademija u Splitu, 2014, 5–6).

Kao i u prethodnom Elaboratu, po pitanju mogućnosti zapošljavanja, student je osposobljen za rad u glazbenim školama u Hrvatskoj. O povezanosti s lokalnom zajednicom (gospodarstvo, poduzetništvo, civilno društvo i sl.) istaknuto je sljedeće:

“Studijski program Glazbena teorija usmjeren je na dva glavna aspekta odgoja studenata a time i na širi utjecaj u lokalnoj zajednici. Prvi aspekt se odnosi na specijaliziranost glazbeno teorijskih predmeta koji su neizostavni u bazičnom obrazovanju glazbenika svih profila, pa je time glazbena teorija i preduvjet svih vrsta glazbenih djelatnosti. Također, magistri glazbene teorije potencijalni su znanstveni kadar. Drugi aspekt se odnosi na praktične kompetencije magistara glazbene teorije koji su osposobljeni za vođenje amaterskih zborova, klapa i različitih ansambala, čime znatno utječu na razgranatost glazbenih djelatnosti i preduvjete rasta glazbene kulture zajednice“ (Ibid., 3).

U nastavku slijedi popis predmeta struke, pedagoških te izbornih predmeta (Tablice 9. i 10.).

Tablica 9. *Predmeti struke i pedagoški predmeti Glazbena teorija / Umjetnička akademija u Splitu*⁸¹

| KOLEGIJ | Semestar/ ECTS | | | | | | | | | | Ukupan broj sati / ECTS |
|---------------------------|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------------------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 1. | 2. | |
| PREDMETI STRUKE | | | | | | | | | | | |
| Solfeggio | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 240/24 |
| Harmonija | | | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | | | 240/20 |
| Harmonija na klaviru | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | 60/8 |
| Polifonija | 4 | 4 | 4 | 4 | | | | | | | 240/8 |
| Glazbeni oblici i stilovi | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | | | 120/12 |
| Povijest glazbe | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | | | 120/12 |
| Dirigiranje | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 120/8 |
| Sviranje partitura | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 60/8 |

⁸¹ *Elaborat o studijskom programu – Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena teorija* (2014). Split: Umjetnička akademija u Splitu i *Elaborat o studijskom programu – Diplomski sveučilišni studij Glazbena teorija* (2014). Split: Umjetnička akademija u Splitu.

| | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--------|
| Glasovir | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 120/24 |
| Upoznavanje instrumenata | | | | | 2 | 2 | | | | | 30/4 |
| Upoznavanje glazbene literature | | | | | | | | | 3 | 3 | 60/6 |
| Osnove kompozicije | | | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | 120/12 |
| Aspekti glazbe 20. stoljeća | | | | | | | | | 3 | 3 | 60/6 |
| Magistarski rad | | | | | | | | | 9 | 9 | 60/18 |
| PEDAGOŠKI PREDMETI | | | | | | | | | | | |
| Psihologija odgoja i obrazovanja | 3 | 3 | | | | | | | | | 60/6 |
| Didaktika | | | 3 | 3 | | | | | | | 60/6 |
| Metodika glazbene nastave | | | | | | | 3 | 3 | | | 60/6 |
| Metodička praksa | | | | | | | | | 6 | 6 | 60/12 |
| Glazbena pedagogija | | | | | 3 | 3 | | | | | 60/6 |

Tablica 10. *Ostali obvezni i izborni predmeti
Glazbena teorija / Umjetnička akademija u Splitu*⁸²

| | |
|-------------------------------|--|
| PREDDIPLOMSKI STUDIJ | |
| OSTALI OBVEZNI PREDMETI | |
| Zbor | Osnove vokalne tehnike |
| Uvod u povijest umjetnosti | Instrumentacija |
| IZBORNI PREDMETI | |
| Crkvena glazba | Etnomuzikologija |
| Engleski jezik | Talijanski jezik |
| Njemački jezik | Priređivanje za ansamble |
| Uvod u muzikologiju | Primjena računala u glazbi – Osnove akustike |
| DIPLOMSKI STUDIJ | |
| OSTALI OBVEZNI PREDMETI | |
| Estetika glazbe | |
| IZBORNI PREDMETI | |
| Metodologija glazbene analize | Upoznavanje glazbene literature |
| Tradicijska glazba Dalmacije | Zbor |
| Dirigiranje | Glasovir |
| Engleski jezik | Talijanski jezik |
| Njemački jezik | Primjena računala u glazbi – Osnove akustike |

⁸² Ibid.

4.1.3. Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku

Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku nudi studij Teorije muzike na Odsjeku za novu glazbu (Preddiplomski sveučilišni studij Kompozicija s teorijom muzike – Smjer A Kompozicija i Smjer B Teorija muzike) u trajanju od tri godine odnosno šest semestara.

Prema Studijskom programu ističu se kompetencije koje student stječe završetkom studija, te poslovi za koje je osposobljen:

„Po uspješnom završetku studija, studenti Preddiplomskog sveučilišnog studija Kompozicija s teorijom muzike sa smjerovima Kompozicija i Teorija muzike bit će osposobljeni za samostalan profesionalan angažman kao kompozitori i muzički teoretičari te u oblikovanju raznorodnih glazbenih sadržaja i manifestacija kao glazbeni urednici. Moći će preuzimati tržišne zadatke, voditi ih kroz sve segmente realizacije te suvereno kreirati adekvatna rješenja na temelju stečenih znanja, vještina i iskustava, primjenjujući visoke i precizne kriterije kvalitete. Bit će osposobljeni i za timski rad u složenim i posebno zahtjevnim projektima pojedinih medija u čijem razvoju glazbena umjetnost predstavlja samo jedan određeni segment. Studenti će biti osposobljeni za nastavak školovanja na diplomskim studijima: Kompozicija, Digitalna glazbena umjetnost, Primijenjena kompozicija, Teorija muzike, i na nizu dvopredmetnih studija“ (*Elaborat o studijskom programu – Preddiplomski sveučilišni studij Kompozicija s teorijom muzike, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2017, 20*).

Što se tiče mogućnosti zapošljavanja navodi se:

„Preddiplomski sveučilišni studij Kompozicija i teorija muzike sa smjerovima Kompozicija i Teorija muzike bio bi u Hrvatskoj prvi glazbeni studij koji je trogodišnji, koji osigurava 180 ECTS bodova, čime omogućuje potpunu međunarodnu mobilnost, koji je sadržajno vidljivo prožet novom glazbom i koji po završetku studija omogućuje prvostupniku ne samo da obavlja poslove kompozitora i muzičkog teoretičara, nego i da sam sebe zaposli kao glazbeni menadžer, odnosno da se zaposli na poslovima glazbenog urednika, producenta ili menadžera. Studenti se po završetku ovog studija mogu baviti i glazbenom podukom izvan sistema glazbenih škola. Spomenimo ovdje da su potrebe za podukom izvan sistema glazbenih škola svakim danom sve veće. Otvaraju se glazbene radionice, razni tečajevi, brzi tečajevi, mnogi roditelji preferiraju privatnu glazbenu poduku od poduke u glazbenim školama, jer djeca u glazbene škole moraju odlaziti i po 3 puta tjedno, a privatna poduka je često ne samo praktičnija, nego i učinkovitija i primjerenija individui u razvoju, elastičnija, itd.“ (*Ibid., 22*).

O povezanosti studija s potrebama lokalne zajednice (gospodarstvom, poduzetništvom, civilnim društvom i slično) opisano je sljedeće:

„Lokalna zajednica, njen gospodarski i poduzetnički segment, kao i civilno društvo, imaju stalnu potrebu za konzumiranjem glazbenih sadržaja, bilo da se radi o glazbenom oblikovanju pojedinih manifestacija koji su od značaja za lokalnu zajednicu bilo da se radi o promidžbenim i srodnim materijalima glazbenog komuniciranja putem različitih medija. Glazbena umjetnost, u ovom slučaju komponiranje i priređivanje za ansamble (u čemu su vješti glazbeni teoretičari jednako kao i kompozitori) čine neodvojiv dio regionalne tradicije i kulture koji osigurava prepoznatljivost i vidljivost nacionalnog identiteta u širem smislu. Kompozicija je oblik stvaralaštva koji zapravo umjetničku glazbu jednog naroda i potvrđuje kulturni identitet istoga. Teorija muzike osigurava da se znanja o glazbi nadograđuju i šire i tako su suputnik kompozicije. Mlada generacija u Hrvatskoj ima veliku potrebu za glazbenim izričajem, za stvaranjem glazbe, reprodukcijom glazbe kao i za podukom. Zamjetna je pojava sve većeg

broja amaterskih skladatelja; sve više je amaterskih svirača (premda ne u umjetničkoj glazbi) a i glazbeni teoretičari su u potrazi za savršenim udžbenicima preplavili tržište dosta slabim primjercima, jer se u akademskoj zajednici ne nalazi niti jedan glazbeni teoretičar, pa se ta struka uopće ne razvija. Razvijala se (iako brojčano više nego kvalitativno) struka glazbenih pedagoga, pa su oni zauzeli i mjesta glazbenih teoretičara na akademijama, što je dakako pogubno jer se teorija »izgubila« u pedagogiji. Preddiplomski studij Kompozicija s teorijom muzike sa smjerovima Kompozicija i Teorija muzike osigurat će kadar koji bi kvalitetno i profesionalno odgovorio na spomenute izazove i bitno podigao kvalitetu glazbene kulture u Hrvatskoj općenito“ (Ibid., 21–22).

U nastavku slijedi popis predmeta struke, zajedničkih općih i stručnih obveznih te izbornih predmeta (Tablice 11. i 12.).

Tablica 11. *Predmeti struke (Zajednički obvezni predmeti za smjer Kompozicija i smjer Teorija muzike) Teorija muzike / Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku*⁸³

| KOLEGIJ | Semestar/ECTS | | | | | | Ukupan broj sati / ECTS |
|------------------------------------|---------------|----|----|----|----|----|-------------------------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | |
| Harmonijski solfeggio | 2 | 2 | | | | | 60/4 |
| Ritamski solfeggio | | | 2 | 2 | | | 60/4 |
| Polifoni solfeggio | | | | | 2 | 2 | 60/4 |
| Harmonija baroka | 3 | | | | | | 60/3 |
| Harmonija klasicizma | | 3 | | | | | 60/3 |
| Harmonija romantizma | | | 3 | 3 | | | 120/6 |
| Harmonija 20. stoljeća | | | | | 3 | 3 | 120/6 |
| Polifonija do baroka | | | 3 | | | | 45/3 |
| Polifonija baroka | | | | 3 | | | 45/3 |
| Polifonija klasicizma i romantizma | | | | | 3 | | 45/3 |
| Polifonija 20. stoljeća | | | | | | 3 | 45/3 |
| Analiza glazbenih oblika | | | 2 | 2 | | | 60/4 |
| Povijest muzike do 18. stoljeća | | | 2 | | | | 45/2 |
| Povijest muzike 18. stoljeća | | | | 2 | | | 45/2 |
| Povijest muzike 19. stoljeća | | | | | 2 | | 45/2 |
| Povijest muzike 20. stoljeća | | | | | | 2 | 45/2 |
| Dirigiranje usporedno | | | 2 | 2 | | | 30/4 |
| Čitanje orkestralnih partitura | 2 | 2 | | | | | 30/4 |
| Klavir usporedni | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 90/12 |
| Glazbala | 3 | | | | | | 30/3 |
| Kompozicija | 6 | 6 | | | | | 75/12 |
| Završni rad | | | | | | | 2 ECTS |

⁸³ *Elaborat o studijskom programu – Preddiplomski sveučilišni studij Kompozicija s teorijom muzike. Smjer A Kompozicija. Smjer B Teorija muzike* (2017). Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.

Tablica 12. *Ostali predmeti struke, zajednički opći i stručni obvezni te izborni predmeti Teorija muzike / Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku*

| OSTALI PREDMETI STRUKE | |
|---|--------------------------------------|
| Snimanje i produkcija | Osnove glazbene industrije |
| Interpersonalna komunikacija | Menadžment u kulturi |
| Marketing i umjetnost | Menadžment koncerta |
| Projektna nastava | Završni ispit |
| ZAJEDNIČKI OPĆI PREDMETI ZA SMJER KOMPOZICIJA I SMJER TEORIJA MUZIKE | |
| Engleski jezik | Tjelesna i zdravstvena kultura |
| STRUČNI OBVEZNI PREDMETI ZA SMJER B TEORIJA MUZIKE | |
| Seminar iz polifonije | Seminar iz harmonije |
| Računalo u glazbi | Kultura govorenja, čitanja i pisanja |
| IZBORNI PREDMETI ZA SMJER KOMPOZICIJA I SMJER TEORIJA MUZIKE | |
| Računalo u glazbi | Muzička literatura |
| Notografija | Glazbeno izdavaštvo |
| Dirigiranje usporedno | Tambure usporedne |
| Sviranje u orkestru | Web dizajn |
| Biografije glazbenih obitelji | Mediji i kultura |
| Kulturna praksa | Projektna nastava |

* * *

Kao što je ranije spomenuto, akademije se međusobno razlikuju po pitanju programa, statusa i naziva predmeta pa čak i podijele predmeta na različita stilska razdoblja. Tako je, primjerice, na Umjetničkoj akademiji u Splitu Harmonija u 7. i 8. semestru Harmonija 20. stoljeća; Polifonija je u 1. i 2. semestru Renesansna polifonija te u 3. i 4. semestru Barokna polifonija (na preddiplomskom studiju). Glazbeni oblici i stilovi u 1. semestru su Elementi glazbenih oblika, u 2. semestru Glazbeni stilovi i oblici od 16. do 18. stoljeća, u 3. semestru Glazbeni stilovi i oblici 19. stoljeća i u 4. semestru Glazbeni stilovi i oblici 20. stoljeća (na preddiplomskom studiju). U odnosu na Muzičku akademiju u Zagrebu, Umjetnička akademija u Splitu nema pedagoški predmet Osnove glazbene pedagogije, dok je Upoznavanje glazbene literature izborni, a ne obvezni predmet.

Na Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku mnogi predmeti imaju različito nazivlje u odnosu na zagrebačku i splitsku akademiju, pa se tako Solfeggio dijeli na Harmonijski solfeggio, Ritamski solfeggio i Polifoni solfeggio; Harmonija na Harmoniju baroka, Harmoniju klasicizma, Harmoniju romantizma i Harmoniju 20. stoljeća; Polifonija je Polifonija do baroka, Polifonija baroka, Polifonija klasicizma i romantizma i Polifonija 20. stoljeća, a Povijest glazbe je Povijest muzike do 18. stoljeća, Povijest muzike 18. stoljeća, Povijest muzike 19. stoljeća,

Povijest muzike 20. stoljeća. Na studiju nema predmeta Harmonija na klaviru, Upoznavanje glazbene literature i Aspekti suvremene glazbe, ali nema također ni pedagoških predmeta. S obzirom na to da na to je u Elaboratu u stavci o mogućnosti zapošljavanja istaknuto da se studenti „po završetku ovog studija mogu baviti i glazbenom podukom“ (*Elaborat o studijskom programu – Preddiplomski sveučilišni studij Kompozicija s teorijom muzike*, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2017, 22), nejasno je zašto nije uvršten nijedan pedagoški predmet. Općenito, nezadovoljstvo glazbenih teoretičara strukom glazbenih pedagoga i studijem Glazbene pedagogije osobito je vidljivo u stavci „O povezanosti studija s potrebama lokalne zajednice (gospodarstvom, poduzetništvom, civilnim društvom i slično)“, u kojoj, kako se spominje, kvantiteta dominira nad kvalitetom, glazbeni pedagozi su „zauzeli i mjesta glazbenih teoretičara na akademijama“ (Ibid., 21), i „teorija [se] »izgubila« u pedagogiji“ (Ibid.). U navedenim tvrdnjama nisu priloženi konkretni podaci o uspješnosti studenata Glazbene pedagogije ili pak dokazi o gubitku radnih mjesta glazbenih teoretičara na visokom stupnju obrazovanja zbog glazbenih pedagoga, a nije elaborirano ni što točno znači „gubitak“ teorije u pedagogiji. U ovome je Elaboratu nemoguće ne primijetiti podcjenjivanje studija Glazbene pedagogije, uključujući i nastavnike i studente pa se postavlja se pitanje kako je moguće da jedan službeni dokument poput ovoga temelji svoj studijski program na sasvim neprofesionalan i neobjektivan način.

4.2. GLAZBENA PEDAGOGIJA

Studij Glazbene pedagogije vezan je uz stjecanje temeljnih i praktičnih znanja iz glazbene pedagogije te vještina i znanja s područja teorijskih glazbenih predmeta: Solfeggia, Harmonije, Kontrapunkta, Povijesti glazbe, Glazbenih oblika i stilova, Poznavanja glazbene literature, Osnova vokalne tehnike, Dirigiranja i Priređivanja za ansamble. Uz navedeno, studenti stječu vještine iz praktičnih disciplina: Klavira, Tambura, Zbora i Sviranja partitura te također pohađaju pedagoške predmete: Didaktiku, Osnove glazbene pedagogije, Glazbenu pedagogiju, Metodiku nastave teorijskih glazbenih predmeta, Pedagošku praksu teorijskih glazbenih predmeta, Psihologiju odgoja i obrazovanja i Glazbenu psihologiju, uključujući i izborne predmete. U nastavku će se prikazati studijski programi Glazbene pedagogije.

4.2.1. Muzička akademija u Zagrebu

Muzička akademija u Zagrebu nudi studij Glazbene pedagogije na VIII. Odsjeku za Glazbenu pedagogiju (Integrirani sveučilišni studij Glazbena pedagogija i Integrirani sveučilišni Glazbena pedagogija dvopredmetno, koji se kombinira s prikladnim studijskim programima na Filozofskom fakultetu) u trajanju od pet godina odnosno 10 semestara. U nastavku će se prikazati studijski programi za oba studija.

4.2.1.1. Glazbena pedagogija

U Studijskom programu navode se ishodi učenja prema kojima po završetku studija student ima sljedeće kompetencije:

- „iscrpno je upoznat s teorijskim načelima na području glazbene pedagogije
- sposoban je posredovati znanje i vještine vezane uz teorijske glazbene predmete
- može svjesno, s razumijevanjem pratiti i analizirati svaki tiskani notni tekst kao i njegovu zvučnu realizaciju i to u njegovoj vertikalnoj i horizontalnoj dimenziji;
- posjeduje znanja i vještinu vođenja vokalnoga i/ili instrumentalnog ansambla;
- prema vlastitom kreativnom potencijalu može i samostalno ostvariti (skladati) veće ili manje glazbene cjeline i prikladno ih harmonijski i polifono elaborirati;
- može koristiti računalnu tehnologiju kao pomoćno sredstvo u stvaranju, prezentiranju i tiskovnom oblikovanju svojih radova;
- sposoban je na višoj razini sluhom prepoznavati kompleksniji glazbeni materijal, pamti ga i njime manipulirati;
- vrlo dobro poznaje kapitalna djela povijesnih i suvremenih glazbenih stilova i razumije njihovu ulogu u razvoju glazbenog stvaralaštva;
- vrlo dobro poznaje tehnike, forme i zvučna oblikovanja u glazbenom stvaralaštvu;
- svjestan je međuodnosa i međuzavisnosti teorijskoga i praktičnog dijela studija;
- detaljno poznaje elemente glazbe, razumije njihovu interakciju i načela njihove organizacije;
- razumije obrasce i procese na kojima se zasniva glazbena improvizacija.
- ima razvijenu sposobnost učenja, samomotivacije i samostalnost u djelovanju
- posjeduje široko znanje o izvorima informacijama te napredne vještine organiziranja, interpretacije i sinteze informacija;
- ima razvijenu sposobnost kritičkog razvijanja ideja i argumenata;
- ima razvijenu sposobnost kreativnoga mišljenja, rješavanja problema i rada u novim i promijenjenim okolnostima;
- ima sposobnost vođenja projekata i suradnje s drugima na kompleksnim združenim projektima“ (*Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Glazbene pedagogije, Muzička akademija u Zagrebu, 2016, 3–4*).

O mogućnosti zapošljavanja spominje se:

„Završetkom integriranog sveučilišnog studija Glazbene pedagogije magistar glazbene pedagogije sposoban je samostalno rješavati zadatke visoke razine složenosti. Osposobljen je za rad u osnovnim općeobrazovnim školama i gimnazijama te osnovnim, a djelomično i

srednjim glazbenim školama kao nastavnik teorijskih glazbenih predmeta. Može voditi amaterske zborove, orkestre i slične sastave, te promicati i druge prikladne glazbene aktivnosti. Na širem području glazbene industrije može raditi u glazbenom izdavaštvu (računalna notacija, redakcija, uredništvo), glazbenoj produkciji i distribuciji, glazbenom menadžmentu te u medijima, primjerice kao urednik, izvjestitelj ili voditelj. Može djelovati i kao samostalni umjetnik na području glazbenog stvaralaštva“ (Ibid., 4),

a o povezanosti studija s potrebama lokalne zajednice (gospodarstvom, poduzetništvom, civilnim društvom i slično) istaknuto je sljedeće:

„Završetkom integriranog sveučilišnog studija Glazbene pedagogije magistar muzike je osposobljen za rad u osnovnim školama kao nastavnik Glazbene kulture, kao nastavnik Glazbene umjetnosti na gimnazijama te osnovnim glazbenim školama kao nastavnik glazbeno teorijskih predmeta. Može djelovati kao voditelj amaterskih zborova i orkestara, kao animator (glazbene) kulture. Može djelovati kao voditelj glazbenih aktivnosti (muzikoterapeuti) pri ustanovama posebne namjene (psihijatrijske ustanove, domovi i škole za djecu i mlade s poteškoćama u razvoju). Moguće je da djeluje i kao novinski, radijski i televizijski urednik, organizator glazbenih priredba. Može djelovati i kao samostalni umjetnik na području glazbenog stvaralaštva“ (Ibid., 2).

U nastavku slijedi popis predmeta struke, pedagoških i izbornih predmeta (Tablice 13. i 14.).

Tablica 13. *Predmeti struke i pedagoški predmeti
Glazbena pedagogija / Muzička akademija u Zagrebu*⁸⁴

| KOLEGIJ | Semestar/ECTS | | | | | | | | | | Ukupan broj sati / ECTS |
|---------------------------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-------------------------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | |
| PREDMETI STRUKE | | | | | | | | | | | |
| Solfeggio | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 240/24 |
| Harmonija | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | | | 120/12 |
| Harmonija na klaviru | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 60/8 |
| Polifonija | | | | | 2 | 2 | 3 | 3 | | | 120/10 |
| Glazbeni oblici i stilovi | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | 120/8 |
| Povijest glazbe | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 120/8 |
| Dirigiranje | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 120/12 |
| Sviranje partitura | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 60/8 |
| Klavir obligatno | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 120/24 |
| Osnove vokalne tehnike | 3 | 3 | | | | | | | | | 60/6 |
| Priređivanje za ansamble | | | | | 4 | 4 | 4 | 4 | | | 120/16 |
| Tambure | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 120/8 |
| Uvod u etnomuzikologiju | | | | | | | | | | 5 | 45/5 |
| Osnove znanstvenog rada | | | | | | | | | 3 | | 30/3 |
| Povijest hrvatske glazbe | | | | | | | | | | 5 | 30/5 |

⁸⁴ *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Glazbene pedagogije* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|---------|
| Glazbena literatura u školi | | | | | | | | | 2 | 2 | 60/4 |
| Glazbe svijeta | | | | | | | | | 3 | | 30/3 |
| Diplomski rad | | | | | | | | | 10 | 10 | 20 ECTS |
| PEDAGOŠKI PREDMETI | | | | | | | | | | | |
| Psihologija odgoja i obrazovanja | 2 | 2 | | | | | | | | | 60/4 |
| Osnove glazbene pedagogije | | | 5 | 5 | | | | | | | 60/10 |
| Didaktika | 2 | 2 | | | | | | | | | 60/4 |
| Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta | | | | | 3 | 3 | | | | | 60/6 |
| Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta | | | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | 120/12 |
| Glazbena pedagogija | | | | | | | | | 5 | | 45/5 |

Tablica 14. *Ostali pedagoški predmeti te obvezni i izborni predmeti Glazbena pedagogija / Muzička akademija u Zagrebu*⁸⁵

| | |
|---|--------------------------------|
| OSTALI PEDAGOŠKI PREDMETI | |
| Glazbena psihologija | |
| ZAJEDNIČKI OBVEZNI PREDMETI | |
| Zbor | Strani jezik |
| Likovna kultura | Tjelesna i zdravstvena kultura |
| IZBORNI PREDMETI | |
| Poznavanje instrumenata | Osnove muzikoterapije |
| Komorni zbor | Glazbena informatika |
| Osnove kompozicije | Estetika glazbe |
| Teorija i povijest glazbene kritike | Uvod u muzikologiju s vježbama |
| Udaraljke | Dječji zbor |
| Kreativni laboratorij | Glazbena akustika |
| Elektroakustika i audiotehnika | Snimanje i obrada zvuka |
| Tambura | Tamburaški ansambl |
| Metodika nastave tambura s pedagoškom praksom | |

Također, na svakoj godini studija može se upisati i po jedan fakultativni predmet s drugih sastavnica Sveučilišta iz umjetničkoga i / ili društveno-humanističkog područja.

⁸⁵ Ibid.

4.2.1.2. Glazbena pedagogija dvopredmetno

U Studijskom programu ističu se ishodi učenja prema kojima po završetku studija student ima sljedeće kompetencije:

- „(...) iscrpno [je] upoznat s teorijskim načelima na području glazbene pedagogije
- (...) sposoban [je] prenositi znanje i vještine vezane uz teorijske glazbene predmete
- može s razumijevanjem pratiti notni tiskani tekst kao i njegovu zvučnu realizaciju;
- sposoban je sluhom prepoznavati glazbeni materijal, pamti ga i njime manipulirati;
- dobro poznaje kapitalna djela povijesnih i suvremenih glazbenih stilova i razumije njihovu ulogu u razvoju glazbenog stvaralaštva;
- sposoban je na adekvatan način prezentirati glazbene sadržaje u razrednoj nastavi
- poznaje opće elemente teorije glazbe
- svjestan je međudnosa i međuzavisnosti teorijskoga i praktičnog dijela studija;
- poznaje elemente glazbe, razumije njihovu interakciju i načela njihove organizacije;
- ima sposobnost učenja, samomotivacije i samostalnost u djelovanju
- osposobljen je za skupljanje, analizu i interpretaciju informacija,
- ima razvijenu sposobnost kritičkog razvijanja ideja i argumenata,
- ima razvijenu sposobnost kreativnoga mišljenja, rješavanja problema i rada u novim i promijenjenim okolnostima,
- ima razvijenu sposobnost suradnje s drugima na združenim projektima,
- može prezentirati svoj rad u prihvatljivom obliku“ (*Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Glazbene pedagogije dvopredmetno*, Muzička akademija u Zagrebu, 2016, 3–4).

Uz navedene stručne i pedagoške kompetencije magistar muzike dvopredmetne Glazbene pedagogije stekao je znanja i vještine iz drugoga odabranog Studijskog programa na Filozofskom fakultetu.

O mogućnosti zapošljavanja navodi se:

„Završetkom Integriranog sveučilišnog studija Glazbene pedagogije dvopredmetno magistar muzike sposoban je samostalno rješavati zadatke visoke razine složenosti. Osposobljen je za rad u osnovnim i srednjim glazbenim školama kao nastavnik glazbeno teorijskih predmeta. Može voditi amaterske zborove, orkestre i slične sastave, te promicati i druge prikladne glazbene aktivnosti. Na širem području glazbene industrije može raditi u glazbenom izdavaštvu (računalna notacija, redakcija, uredništvo), glazbenoj produkciji i distribuciji, glazbenom menadžmentu te u medijima, primjerice kao urednik, izvjestitelj ili voditelj. Može djelovati i kao samostalni umjetnik na području glazbenog stvaralaštva“ (Ibid., 4).

Što se tiče povezanosti studija s potrebama lokalne zajednice (gospodarstvom, poduzetništvom, civilnim društvom i slično), opisano je sljedeće:

„Završetkom integriranog sveučilišnog studija Glazbene pedagogije dvopredmetno magistar muzike je osposobljen za rad u osnovnim školama kao nastavnik Glazbene kulture te osnovnim glazbenim školama kao nastavnik glazbeno teorijskih predmeta. Može, djelovati kao voditelj amaterskih zborova i orkestara, kao animator (glazbene) kulture. Može djelovati kao voditelj glazbenih aktivnosti (glazboterapeuti) pri ustanovama posebne namjene

(psihijatrijske ustanove, domovi i škole za djecu i mlade s poteškoćama u razvoju). Moguće je da djeluje i kao novinski, radijski i televizijski urednik, organizator glazbenih priredba. Može djelovati i kao samostalni umjetnik na području glazbenog stvaralaštva“ (Ibid., 2).

U nastavku slijedi popis predmeta struke, pedagoških i izbornih predmeta (Tablice 15. i 16.).

Tablica 15. *Predmeti struke i pedagoški predmeti*
*Glazbena pedagogija dvopredmetno / Muzička akademija u Zagrebu*⁸⁶

| KOLEGIJ | Semestar/ECTS | | | | | | | | | | Ukupan broj sati / ECTS |
|--|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-------------------------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | |
| PREDMETI STRUKE | | | | | | | | | | | |
| Solfeggio | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | 180/18 |
| Harmonija | 3 | 3 | | | | | | | | | 60/6 |
| Polifonija | | | | | | | 2 | 2 | | | 60/4 |
| Glazbeni oblici i stilovi | | | | | | | 2 | 2 | | | 60/4 |
| Povijest glazbe | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 120/8 |
| Dirigiranje | 3 | 3 | | | | | | | | | 60/6 |
| Klavir obligatno | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | 180/12 |
| Priređivanje za ansamble | | | | | | | 4 | 4 | | | 60/8 |
| Tambure | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 120/8 |
| Uvod u etnomuzikologiju | | | | | | | | | | 5 | 45/5 |
| Osnove znanstvenog rada | | | | | | | | | 3 | | 30/3 |
| Povijest hrvatske glazbe | | | | | | 2 | | | | | 30/2 |
| Glazbena literatura u školi | | | | | | | | | 2 | 2 | 60/4 |
| Glazbe svijeta | | | | | 3 | | | | | | 30/3 |
| Diplomski rad | | | | | | | | | 5 | 5 | 10 ECTS |
| PEDAGOŠKI PREDMETI | | | | | | | | | | | |
| Psihologija odgoja i obrazovanja | 2 | 2 | | | | | | | | | 60/4 |
| Osnove glazbene pedagogije | | | | | 5 | 5 | | | | | 60/10 |
| Didaktika | | | 2 | 2 | | | | | | | 60/4 |
| Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta | | | | | | | 3 | 3 | | | 60/6 |
| Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta | | | | | | | | | 3 | 3 | 60/6 |
| Glazbena pedagogija | | | | | | | | | 5 | | 45/5 |

⁸⁶ *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Glazbene pedagogije dvopredmetno* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

Tablica 16. *Obvezni i izborni predmeti*
*Glazbena pedagogija dvopredmetno / Muzička akademija u Zagrebu*⁸⁷

| ZAJEDNIČKI OBVEZNI PREDMETI | |
|------------------------------------|--------------------------------|
| Zbor | Tjelesna i zdravstvena kultura |
| IZBORNI PREDMETI | |
| Glazbena psihologija | Strani jezik |
| Likovna kultura | Poznavanje instrumenata |
| Glazbe svijeta | Estetika glazbe |
| Osnove muzikoterapije | Komorni zbor |
| Kreativni laboratorij | |

Na svakoj godini studija može se upisati i po jedan fakultativni predmet s drugih sastavnica Sveučilišta iz umjetničkoga i / ili društveno-humanističkog područja.

4.2.2. Umjetnička akademija u Splitu

Umjetnička akademija u Splitu nudi studij Glazbene pedagogije na Odsjeku Glazbene pedagogije (Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija i Diplomski sveučilišni studij Glazbena kultura). Preddiplomski studij traje četiri godine odnosno osam semestara, a diplomski jednu godinu odnosno dva semestra.

U Studijskom programu za preddiplomski studij Glazbene pedagogije navode se ishodi učenja prema kojima je student po završetku studija u stanju:

- „Slušno rekonstruirati i zapisati tonalitetne glazbene primjere jednoglasja, dvoglasja i troglasja;
- Otpjevati prima vista tonalitetni glazbeni primjer;
- Analizirati i tumačiti različite sastavnice glazbenog djela kao što su glazbena forma, harmonijska i polifonijska komponenta;
- Slušno prepoznati glazbeno umjetničko djelo s obzirom na povijesno razdoblje nastanka i stilske karakteristike;
- Harmonizirati na klaviru tonalitetne melodijske linije;
- Svirati harmonijsku pratnju na gitari;
- Svirati na klaviru pratnju srednje zahtjevnih zbornih, instrumentalnih ili pjevačkih skladbi;
- Svirati na klaviru partiture zbornih i orkestarskih skladbi;
- Služiti se računalnim programom za pisanje nota;
- Priređivati skladbe za mandolinski kvintet, mandolinski orkestar i tamburaški orkestar;
- Prepoznati i okarakterizirati slušne glazbene primjere folklorne glazbe različitih dijelova Hrvatske;
- Interpretirati ciljeve i zadatke različitih oblika glazbene nastave;
- Raditi kao suradnik u vođenju zborova i instrumentalnih sastava;
- Raditi kao suradnik u izvannastavnim glazbenim aktivnostima osnovnih i srednjih škola;

⁸⁷ Ibid.

- Kreirati metodičke teme teorijski i praktično za predmete Glazbena kultura, Glazbena umjetnost i Solfeggio“ (*Elaborat o studijskom programu – Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija*, Umjetnička akademija u Splitu, 2014, 5).

Prema Elaboratu o pitanju mogućnosti zapošljavanja ističe se da je student završetkom studija osposobljen za rad u općeobrazovnim i glazbenim školama u Hrvatskoj. O povezanosti studija s potrebama lokalne zajednice (gospodarstvom, poduzetništvom, civilnim društvom i slično) opisano je:

„Studijski program Glazbena pedagogija usmjeren je na najširi krug odgojno-glazbenog djelovanja pa time ima i najveći utjecaj na širu glazbenu kulturu regije. Povezanost s gospodarstvom i poduzetništvom ogleda se u praktičnim djelatnostima glazbene produkcije, vođenja ansambala i djelovanja u kulturno-umjetničkim društvima, što je u najtješnjoj vezi s naglašeno turističkom orijentacijom Splitsko-dalmatinske županije“ (Ibid., 3).

Nadalje, u Studijskom programu za diplomski studij Glazbene kulture spominju se ishodi učenja prema kojima je student po završetku studija u stanju:

- „Analizirati i tumačiti različite sastavnice glazbenog djela kao što su glazbena forma, harmonijska i polifonijska komponenta;
- Slušno prepoznati glazbeno umjetničko djelo s obzirom na povijesno razdoblje nastanka i stilske karakteristike;
- Harmonizirati na klaviru tonalitetne melodijske linije;
- Svirati harmonijsku pratnju na gitari;
- Svirati na klaviru pratnju srednje zahtjevnih zbornih, instrumentalnih ili pjevačkih skladbi;
- Svirati na klaviru partiture zbornih i orkestarskih skladbi;
- Priređivati skladbe za mandolinski kvintet, mandolinski orkestar i tamburaški orkestar;
- Aranžirati skladbe za različite amaterske glazbene sastave;
- Vladati osnovnim pjevačkim tehnikama za potrebe vođenja zborova i vokalnih skupina;
- Voditi zborove i različite amaterske vokalne, instrumentalne i kombinirane ansamble;
- Primijeniti osnovne metode glazbene analize i znanstvenog rada u praksi i pisanju znanstvenih radova;
- Pismeno obrazložiti i uobličiti rezultate istraživanja;
- Samostalno kreirati nastavne jedinice za predmete Glazbena kultura (u osnovnoj školi), Glazbena umjetnost (u srednjoj školi) i Solfeggio (u nižoj glazbenoj školi);
- Kreirati i izvoditi cjelokupan nastavni proces navedenih predmeta;
- Raditi kao glazbeni urednik u različitim medijima“ (*Elaborat o studijskom programu – Diplomski sveučilišni studij Glazbena kultura*, Umjetnička akademija u Splitu, 2014, 5).

O mogućnosti zapošljavanja istaknuto je, kao i u prethodnom Elaboratu, da je student završetkom studija osposobljen za rad u općeobrazovnim i glazbenim školama u Hrvatskoj. Što se tiče povezanosti studija s potrebama lokalne zajednice (gospodarstvom, poduzetništvom, civilnim društvom i slično), navodi se sljedeće:

„Studijski program Glazbena kultura usmjeren je na najširi krug odgojno-glazbenog djelovanja pa time ima i najveći utjecaj na širu glazbenu kulturu regije. Povezanost s

gospodarstvom i poduzetništvom ogleda se u praktičnim djelatnostima glazbene produkcije, vođenja ansambala i djelovanja u kulturno-umjetničkim društvima, što je u najtješnjoj vezi s naglašeno turističkom orijentacijom Splitsko-dalmatinske županije“ (Ibid., 3).

U nastavku slijedi popis predmeta struke, pedagoških i izbornih predmeta za studij Glazbene pedagogije i Glazbene kulture (Tablice 17. i 18.).

Tablica 17. *Predmeti struke i pedagoški predmeti*
*Glazbena pedagogija – Glazbena kultura / Umjetnička akademija u Splitu*⁸⁸

| KOLEGIJ | Semestar/ECTS | | | | | | | | | | Ukupan broj sati / ECTS |
|----------------------------------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------------------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 1. | 2. | |
| PREDMETI STRUKE | | | | | | | | | | | |
| Solfeggio | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | 180/18 |
| Harmonija | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | | | 120/12 |
| Harmonija na glasoviru | 2 | 2 | 3 | 3 | | | | | | | 90/10 |
| Polifonija | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 120/12 |
| Glazbeni oblici i stilovi | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 100/12 |
| Povijest glazbe | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 120/12 |
| Dirigiranje | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 120/8 |
| Sviranje partitura | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 60/8 |
| Glasovir | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 120/16 |
| Osnove vokalne tehnike | 2 | 2 | | | | | | | | | 60/4 |
| Priređivanje za ansamble | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 120/12 |
| Gitara | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 60/8 |
| Etnomuzikologija | | | | | | | 3 | 3 | | | 60/6 |
| Metodologija znanstvenog rada | | | | | | | | | 3 | 3 | 60/6 |
| Povijest hrvatske glazbe | | | | | | | | | 3 | 3 | 60/6 |
| Upoznavanje glazbene literature | | | | | | | | | 3 | 3 | 60/6 |
| Magistarski rad | | | | | | | | | 9 | 9 | 60/18 |
| PEDAGOŠKI PREDMETI | | | | | | | | | | | |
| Psihologija odgoja i obrazovanja | 3 | 3 | | | | | | | | | 60/6 |
| Didaktika | | | 3 | 3 | | | | | | | 60/6 |
| Metodika glazbene nastave | | | | | | | 3 | 3 | | | 60/6 |
| Metodička praksa | | | | | | | | | 6 | 6 | 60/12 |
| Glazbena pedagogija | | | | | 3 | 3 | | | | | 60/6 |

⁸⁸ *Elaborat o studijskom programu – Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija* (2014). Split: Umjetnička akademija u Splitu i *Elaborat o studijskom programu – Diplomski sveučilišni studij Glazbena kultura* (2014). Split: Umjetnička akademija u Splitu.

Tablica 18. *Ostali obvezni i izborni predmeti*
*Glazbena pedagogija – Glazbena kultura / Umjetnička akademija u Splitu*⁸⁹

| PREDDIPLOMSKI STUDIJ | |
|-----------------------------------|--|
| OSTALI OBVEZNI PREDMETI | |
| Zbor | Crkvena glazba (1. i 2. semestar) |
| Uvod u povijest umjetnosti | |
| IZBORNI PREDMETI | |
| Upoznavanje instrumenata | Mandolina |
| Engleski jezik | Talijanski jezik |
| Crkvena glazba (3. i 4. semestar) | Primjena računala u glazbi – Osnove akustike |
| Uvod u muzikologiju | Estetika glazbe |
| Dirigiranje (5.–8. semestar) | Uvod u sociologiju |
| Sociologija kulture | |
| DIPLOMSKI STUDIJ | |
| OSTALI OBVEZNI PREDMETI | |
| Tradicijska glazba Dalmacije | |
| IZBORNI PREDMETI | |
| Estetika glazbe | Aspekti glazbe 20. stoljeća |
| Zbor | Harmonizacija i aranžman klapske pjesme |

4.2.3. Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku

Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku nudi studij Glazbene pedagogije na Odsjeku za Glazbenu umjetnost (Preddiplomski i Diplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija). Preddiplomski studij traje četiri godine odnosno osam semestara, a diplomski jednu godinu odnosno dva semestra.

Ishodi učenja na razini Studijskoga programa za preddiplomski studij Glazbene pedagogije pretpostavljaju:

- „Demonstrirati teorijska i praktična znanja i vještine solfeggia, polifonije i harmonije
- Demonstrirati znanja i vještine sviranja klavira i tambura, sviranja harmonije na klaviru, sviranja umjetničkih skladba, partitura, a vista, solističkog sviranja i u ansamblu
- Identificirati, definirati i analizirati glazbene vrste, glazbene oblike te glazbeno-izvođačke sastave raznih stilskih razdoblja
- Organizirati i umjetnički voditi vokalni i instrumentalni ansambl
- Primjenjivati i povezivati glazbeno-teorijska znanja pri interpretaciji glazbenog djela
- Demonstrirati znanja i vještine vokalne tehnike za solističko muziciranje i muziciranje u ansamblu
- Priređivati i aranžirati skladbe za instrumentalne, vokalne i vokalno-instrumentalne ansamble
- Odabirati umjetnički repertoar, oblikovati interpretaciju i izvedbu, sukladno holističkom modelu profesionalnih kompetencija

⁸⁹ Ibid.

- Oblikovati i provoditi izvannastavne glazbene aktivnosti i doprinositi afirmaciji glazbene umjetnosti u društvu
- Organizirati i provoditi redovan i izvannastavni odgojno-obrazovni rad u općeobrazovnim i glazbenim školama u skladu sa suvremenim spoznajama psihologije odgoja i obrazovanja, pedagogije, didaktike i metodike nastave glazbe
- Koristiti digitalne izvore i alate u prezentiranju i oblikovanju tekstualnih ili glazbenih radova, za pisanje nota, u procesima kreiranja, snimanja, montaže i obrade zvuka i MIDI informacija
- Poznavati širi opus umjetničkih glazbenih djela, analizirati ih, vrednovati njihovu ulogu u razvoju glazbenog stvaralaštva te razvijati kritički odnos prema glazbenom stvaralaštvu
- Odabirati relevantnu literaturu iz materijalnih i digitalnih izvora za samostalna stručna istraživanja i oblikovati stručni tekst prema pravilima akademskog pisma služeći se literaturom s područja struke, glazbene pedagogije i glazbene umjetnosti
- Primjenjivati učinkovite tehnike i vježbe koje obuhvaćaju cjelovit tjelesni razvoj i napredovanje te individualizirane aktivnosti s naglaskom na specifične profesionalne zahtjeve i potrebe (pjevanje, sviranje, dirigiranje)
- Primijeniti adekvatnu komunikaciju, interakciju i kooperaciju s učenicima i kolegama na službenom i stranom jeziku
- Suradivati, aktivno rješavati probleme i donositi odluke u multidisciplinarnim timovima
- Prepoznati vlastite potrebe i mogućnosti daljnjeg učenja i usavršavanja te pratiti istraživanja u glazbenoj pedagogiji⁹⁰

Ishodi učenja na razini Studijskoga programa za diplomski studij Glazbene pedagogije pretpostavljaju:

- „Kritički interpretirati relevantnu literaturu za samostalna glazbeno-pedagoška i glazbeno-umjetnička istraživanja
- Kritički obrazložiti s estetskog, etno/muzikološkog, sociološkog, antropološkog aspekta stvaralaštvo umjetničke, folklorne i popularne glazbe kroz posredan kontakt s djelima te neposredan kontakt posjećivanjem glazbeno-kulturnih događanja u Hrvatskoj i svijetu
- Kreativno organizirati i voditi vokalni ansambl
- Samostalno oblikovati stručni tekst prema pravilima akademskog pisma služeći se literaturom s područja glazbene pedagogije i glazbene umjetnosti te drugih srodnih područja
- Kritički koristiti digitalne izvore i alate u samostalnom istraživanju, prezentiranju i oblikovanju tekstualnih ili glazbenih radova
- Doprinositi glazbenoj kulturi sredine u kojoj djeluje te suradivati s drugim institucijama na projektima organiziranjem glazbenih i drugih događanja
- Poučavati teorijske glazbene predmete te samostalno organizirati redovan i izvannastavni odgojno-obrazovni rad u općeobrazovnim i glazbenim školama u skladu s važećim kurikulumima, nastavnim planovima i programima i specifikacijama radnih mjesta te paradigmom nastave usmjerene na učenika
- Voditi pedagošku dokumentaciju te poznavati i koristiti važeće odgojno-obrazovne zakone i pravilnike
- Primjenjivati načela pedagoške struke poštujući socijalnu i multikulturalnu različitost učenika
- Suradivati s kolegama, učenicima, roditeljima i drugima, istraživački rješavati probleme i donositi odluke u multidisciplinarnim i multikulturalnim timovima
- Prepoznati vlastite potrebe i mogućnosti daljnjeg učenja, sudjelovati u cjeloživotnom obrazovanju i usavršavanju nastavnika glazbe, pratiti srodna područja i znanja, primjenjivati ih u struci te pratiti istraživanja u glazbenoj pedagogiji

⁹⁰ *Ishodi učenja BA glazbena pedagogija*. Preuzeto s: <http://www.uaos.unios.hr/ishodi-ucenja-ba-glazbena-pedagogija/> [8. 11. 2020.]

- Kreativno misliti, rješavati probleme i raditi u novim i promijenjenim okolnostima
- Sastaviti glazbeno-umjetnički program, usklađen s visokim estetskim ciljevima i demonstrirati mogućnost javne izvedbe⁹¹

U nastavku slijedi popis predmeta struke, pedagoških i izbornih predmeta (Tablice 19. i 20.).

Tablica 19. *Predmeti struke i pedagoški predmeti*
*Glazbena pedagogija / Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku*⁹²

| KOLEGIJ | Semestar/ECTS | | | | | | | | | | Ukupan broj sati / ECTS |
|---------------------------------------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------------------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 1. | 2. | |
| PREDMETI STRUKE | | | | | | | | | | | |
| Solfeggio | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 240/16 |
| Harmonija | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | | | 120/12 |
| Harmonija na klaviru | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 60/8 |
| Polifonija | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 120/8 |
| Glazbeni oblici i stilovi | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | 120/8 |
| Povijest glazbe | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 120/8 |
| Dirigiranje | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 180/20 |
| Sviranje partitura | | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 60/8 |
| Klavir obligatno | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 120/16 |
| Osnove vokalne tehnike | 2 | 2 | | | | | | | | | 60/4 |
| Priredivanje za ansamble | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 120/12 |
| Tambure | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 120/8 |
| Uvod u etnomuzikologiju | | | | | | | | | | 5 | 45/5 |
| Metodologija znanstvenog istraživanja | | | | | | | | | 5 | | 45/5 |
| Povijest hrvatske glazbe | | | | | 2 | 2 | | | | | 60/4 |
| Poznavanje glazbene literature | 2 | 2 | | | | | | | | | 60/4 |
| Glazbe svijeta | | | | | | | | | 2 | | 30/2 |
| Završni rad | | | | | | | 5 | 5 | | | 10 ECTS |
| Diplomski rad | | | | | | | | | 5 | 5 | 10 ECTS |
| PEDAGOŠKI PREDMETI | | | | | | | | | | | |
| Psihologija odgoja i obrazovanja | 3 | 3 | | | | | | | | | 90/6 |
| Didaktika | | | 3 | 3 | | | | | | | 90/6 |

⁹¹ Ishodi učenja MA Glazbena pedagogija. Preuzeto s: <http://www.uaos.unios.hr/ishodi-ucenja-ma-glazbena-pedagogija/> [8. 11. 2020.]

⁹² Izvod iz studijskog programa – Preddiplomski studij Glazbena pedagogija (2020). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku i Izvod iz studijskog programa – Diplomski studij Glazbena pedagogija (2020). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|---|---|---|---|------|
| Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta | | | | | | | 3 | 3 | | | 60/6 |
| Pedagoška praksa | | | | | | | 3 | 3 | | | 60/6 |
| Glazbena pedagogija | | | | | | | | | 3 | 3 | 60/6 |

Tablica 20. *Ostali obvezni i izborni predmeti
Glazbena pedagogija / Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku*⁹³

| PREDDIPLOMSKI STUDIJ | |
|--|--|
| OSTALI OBVEZNI PREDMETI | |
| Pedagogija | Strani jezik |
| Zbor | Poznavanje instrumenata |
| Glazbena informatika | Tjelesna i zdravstvena kultura |
| IZBORNI PREDMETI | |
| Analitička harmonija | Poznavanje glazbene literature |
| Glazbena radionica | Udaraljke |
| Osnove kompozicije | Oblikovanje zvuka |
| Teorija glazbe | Kulturna praksa |
| Sudjelovanje u projektu odsjeka | Festival znanosti |
| Radionica na temu područja glazbene pedagogije | Radionica na temu područja glazbeno-reprodukcijских aktivnosti |
| Vokalni ansambl | Uvod u glazbenu publicistiku |
| DIPLOMSKI STUDIJ | |
| OSTALI OBVEZNI PREDMETI | |
| Dječja vokalna pedagogija | |
| IZBORNI PREDMETI | |
| Poznavanje školske literature | Pedagoška praksa |
| Solfeggio | Zbor |
| Metodika nastave glazbe općeobrazovnih škola | Glazbena pedagogija djece s teškoćama u razvoju |
| Metodika rada s pjevačkim zborom | Metodika nastave solfeggia |

4.2.4. Muzička akademija u Puli

Muzička akademija u Puli nudi studij Glazbene pedagogije na Odsjeku studija Glazbene pedagogije (Preddiplomski i Diplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija). Preddiplomski studij traje četiri godine odnosno osam semestara, a diplomski jednu godinu odnosno dva semestra.

Ishodi učenja po završetku preddiplomskoga studija pretpostavljaju:

⁹³ Ibid.

- „praktičan rad s djecom predškolskog uzrasta i djecom ranog školskog uzrasta
- osmišljavanje i izvođenje nastavne jedinice primjenom adekvatnih nastavnih metoda, oblika rada i izvora znanja
- precizno intonativno i metro-ritamsko izvođenje, percipiranje, memoriranje i zapisivanje glazbe kao i samostalno i skupno muziciranje
- opis osobina glazbenih djela te poznavanje značajki pojedinih povijesnih i stilskih razdoblja
- prepoznavanje i analiziranje te razlikovanje i poredbu glazbenih vrsta, epoha i stilova
- pravilno definiranje, analiziranje i kritičko razmatranje glazbenih oblika raznih stilskih razdoblja
- analitički pristup harmonijskoj i polifonoj strukturi glazbenog djela
- samostalnu harmonijsku nadgradnju različitih melodijskih predložaka
- priređivanje za razne vokalne i instrumentalne ansamble
- vođenje školskih, amaterskih i sličnih ansambala
- interpretaciju na klaviru za potrebe nastavničke struke, sviranje partitura, klavirske pratnje i sličnih sadržaja
- za praktičnu vokalnu demonstraciju kroz interpretaciju pjevanih vježbi i dionica u grupi i individualno
- orijentaciju u partituri i osnovnu primjenu glazbala
- skladanje vlastitih skladbi za klavir, ostale instrumente, komorne sastave
- primjenu suvremene tehnologije i tehnoloških vještina (obrada teksta, obrada zvuka, notografija)
- opisati, razlikovati i upotrijebiti studijsku i računalnu opremu, sinkronizirati audio i video zapise
- suradnju s različitim obrazovnim i kulturnim institucijama (kazalište, radio postaje, televizija, tiskani mediji, knjižnice i dr.)
- nastavak studiranja na diplomski studij⁹⁴

O mogućnosti zapošljavanja navodi se:

„S obzirom na to da je osnovni cilj studija glazbene pedagogije obrazovanje nastavničkoga kadra za općeobrazovne osnovne i srednje škole, prvostupnik će na preddiplomskome studiju ovladati osnovnim glazbeno-pedagoškim znanjima i vještinama te će se njegove kompetencije odnositi prvenstveno na pedagoški rad s djecom i mladeži te na druga područja gdje je potrebna opća glazbena naobrazba“.⁹⁵

Što se tiče povezanosti studija s potrebama lokalne zajednice (gospodarstvom, poduzetništvom, civilnim društvom i slično), istaknute su aktivnosti koje se odnose na pedagoški rad s djecom i mladeži te područja gdje je potrebna opća glazbena naobrazba:

„glazbeni suradnik u vrtićima, voditelj glazbenih vrtića, suradnik u vannastavnim aktivnostima pri osnovnim i srednjim školama, učitelj solfeggia i zborovođa u glazbenim tečajevima, rad u kulturno-umjetničkim društvima kao voditelj raznih ansambala, u turizmu i festivalskoj djelatnosti kao organizator glazbenih priredbi, u umjetničkim ustanovama kao stručni suradnik u kazalištu, u knjižnicama te medijima, diskografiji i dr.“⁹⁶

⁹⁴ *Ishodi učenja*. Preuzeto s:

https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/preddiplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija/ishodi_u_cenja [10. 7. 2018.]

⁹⁵ *Preddiplomski i Diplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija*. Preuzeto s:

https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/preddiplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija [10. 7. 2018.]

⁹⁶ *Ishodi učenja*. Preuzeto s:

Nadalje, ishodi učenja po završetku diplomskoga studija podrazumijevaju:

- „praktičan rad u osnovnoj školi, osnovnoj glazbenoj školi i gimnaziji
- analiziranje, opisivanje, demonstraciju i realizaciju sadržaja u nastavi glazbene kulture, solfeggia i u nastavi glazbene umjetnosti
- daljnje samostalno glazbeno pedagoško istraživanje
- vođenje školskih, amaterskih i sličnih ansambala
- suradnju s različitim obrazovnim i kulturnim institucijama
- pomoćne poslove u područjima obrazovanja i kulture uopće
- nastavak studiranja na postdiplomski studij“.⁹⁷

O mogućnosti zapošljavanja ističe se:

„Stručnjaci toga profila bit će osposobljeni za glazbeno-pedagoški rad u osnovnim i srednjim općeobrazovnim školama, za nastavu solfeggia u osnovnim glazbenim školama te na studijskim programima općega nastavnickoga i nastavnickoga glazbenog usmjerenja. Moći će se baviti znanstvenim radom i upisati doktorski studij glazbene pedagogije“⁹⁸,

a o povezanosti studija s potrebama lokalne zajednice (gospodarstvom, poduzetništvom, civilnim društvom i slično) navode se aktivnosti koje se odnose na pedagoški rad s djecom i mladeži:

„S obzirom na metodičku osposobljenost mogu samostalno voditi nastavu glazbene kulture i glazbene umjetnosti u osnovnim i srednjim školama te solfeggia u osnovnim glazbenim školama, voditi različite vrste vokalnih skupina i instrumentalnih sastava, odnosno zborova na amaterskoj razini. Osposobljeni su za aranžere glazbe, također za uredničke poslove u glazbenim programima različitih medija“.⁹⁹

U nastavku slijedi popis predmeta struke, pedagoških i izbornih predmeta (Tablice 21. i 22.).

https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/preddiplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija/ishodi_u_cenja [10. 7. 2018.]

⁹⁷ *Ishodi učenja*. Preuzeto s:

https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/diplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija/ishodi_ucenja [10. 7. 2018.]

⁹⁸ *Diplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija*. Preuzeto s:

https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/diplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija [10. 7. 2018.]

⁹⁹ *Ishodi učenja*. Preuzeto s:

https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/diplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija/ishodi_ucenja [10. 7. 2018.]

Tablica 21. *Predmeti struke i pedagoški predmeti*
Glazbena pedagogija / Muzička akademija u Puli za preddiplomski studij¹⁰⁰ i diplomski studij¹⁰¹

| KOLEGIJ | Semestar/ECTS | | | | | | | | | | Ukupan broj sati / ECTS |
|----------------------------------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------------------|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 1. | 2. | |
| PREDMETI STRUKE | | | | | | | | | | | |
| Solfeggio | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 240/16 |
| Harmonija | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | | 150/15 |
| Harmonija na klaviru | 3 | 3 | 3 | 3 | | | | | | | 120/12 |
| Polifonija | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | | | 120/12 |
| Glazbeni oblici i stilovi | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | 120/8 |
| Povijest glazbe | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | 120/8 |
| Dirigiranje | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 240/16 |
| Sviranje partitura | | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | 60/8 |
| Klavir | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 120/16 |
| Osnove vokalne tehnike | 2 | 2 | | | | | | | | | 60/4 |
| Priređivanje za ansamble | | | | | | | 3 | 3 | 6 | | 120/12 |
| Povijest hrvatske glazbe | | | | | 2 | 2 | | | | | 60/4 |
| Poznavanje glazbene literature | | | | | | | 2 | 2 | 3 | | 90/7 |
| Završni rad | | | | | | | | 6 | | | 60/6 |
| Diplomski rad | | | | | | | | | | 30 | 840/30 |
| PEDAGOŠKI PREDMETI | | | | | | | | | | | |
| Psihologija odgoja i obrazovanja | 3 | 3 | | | | | | | | | 60/6 |
| Didaktika | | | 3 | 3 | | | | | | | 60/6 |
| Metodika nastave glazbe | | | | | 3 | 3 | 3 | | | | 90/15 |
| Metodički praktikum | | | | | | | | 6 | 6 | | 120/12 |
| Glazbena pedagogija | | | 3 | 3 | | | | | | | 60/6 |

¹⁰⁰ *Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija*. Preuzeto s:
https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/preddiplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija [12. 7. 2018.]

¹⁰¹ *Diplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija*. Preuzeto s:
https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/diplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija [12. 7. 2018.]

Tablica 22. *Ostali obvezni i izborni predmeti*
Glazbena pedagogija / Muzička akademija u Puli

| PREDDIPLOMSKI STUDIJ | |
|---|--|
| OSTALI OBVEZNI PREDMETI | |
| Hrvatska folklorna glazba | Zbor |
| Poznavanje glazbala | |
| IZBORNI PREDMETI | |
| Engleski jezik | Harmonika |
| Kineziološka kultura | Njemački jezik |
| Orgulje | Računalo u glazbi |
| Repetitorij teorije glazbe | Solo pjevanje |
| Talijanski jezik | Govorne vježbe |
| Izrada web stranica | Likovno stvaralaštvo – Oblik i boja |
| Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo | Trening socijalnih vještina |
| Govorno izražavanje | Igre i djeca |
| Kultura govorenja i pisanja | Rad s darovitim učenicima |
| Rani emocionalni poremećaji | Sustavi i alati za e-obrazovanje |
| Turizam i kultura | Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom |
| Psihologija učenja i nastave | Psihologija komuniciranja |
| Osnove kompozicije | Primijenjena glazba |
| DIPLOMSKI STUDIJ | |
| OSTALI OBVEZNI PREDMETI | |
| Aspekti suvremene glazbe | Zbor |
| IZBORNI PREDMETI | |
| Engleski jezik | Harmonika |
| Kineziološka kultura | Klavir |
| Njemački jezik | Orgulje |
| Osnove kompozicije | Primijenjena glazba |
| Psihologija učenja i nastave | Računalo u glazbi |
| Solo pjevanje | Talijanski jezik |
| Govorne vježbe | Izrada web stranica |
| Likovno stvaralaštvo – Oblik i boja | Vršnjačka potpora studentima s invaliditetom |
| Trening socijalnih vještina | Psihologija komuniciranja |
| Zbor | Govorno izražavanje |
| Igre i djeca | Kultura govorenja i pisanja |
| Rad s darovitim učenicima | Rani emocionalni poremećaji |
| Sustavi i alati za e-obrazovanje | Turizam i kultura |
| Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo | |

Iz studijskih programa vidljivo je da se studiji Glazbena pedagogija u Puli i Glazbena pedagogija dvopredmetno na Muzičkoj akademiji u Zagrebu razlikuju po pitanju obveznih i izbornih predmeta pa su tako Glazbe svijeta, Povijest hrvatske glazbe i Glazbena pedagogija na studiju Glazbene pedagogije dvopredmetno izborni predmeti, uključujući Didaktiku i Psihologiju odgoja i obrazovanja, ako se ne pohađaju na Filozofskom fakultetu. Također, na studiju (Glazbene pedagogije dvopredmetno) nema predmeta Harmonija na klaviru, Sviranje partitura i Osnove vokalne tehnike.

Na Umjetničkoj akademiji u Splitu mnogi predmeti imaju različito nazivlje u odnosu na Muzičku akademiju u Zagrebu pa se Harmonija dijeli na Osnove harmonije, Osnove klasične harmonije i Osnove romantičke harmonije; Polifonija na Vokalnu polifoniju i Instrumentalnu polifoniju; a Glazbeni oblici i stilovi na Elemente glazbenih oblika, Glazbene oblike i stilove od 16. do 18. stoljeća, Glazbene oblike i stilove 19. stoljeća i Glazbene oblike i stilove 20. stoljeća. Na studiju se umjesto Tambura nudi Gitara, no nema predmeta Glazbe svijeta i Osnove glazbene pedagogije. Na Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku također se ne pohađaju Osnove glazbene pedagogije.

I Muzička akademija u Puli se, u odnosu na ostale akademije, razlikuje po pitanju nazivlja predmeta: Harmonija je u 5. semestru Analitička harmonija; Psihologija odgoja i obrazovanja je u 1. semestru Opća psihologija, a u 2. semestru Razvojna psihologija (preddiplomski studij). Didaktika je u 3. semestru Uvod u didaktiku i u 4. semestru Opća didaktika; Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta se u 8. semestru pohađa kao Metodički praktikum, no u 1. semestru diplomskoga studija kao Metodički praktikum i praksa. Nadalje, u 1. semestru preddiplomskoga studija nudi se Uvod u pedagogiju i u 2. semestru preddiplomskoga studija Opća pedagogija. Psihologija glazbe se polazi u 5. i 6. semestru, ali na studiju nema predmeta Osnove glazbene pedagogije, Metodologije znanstvenog rada, Uvoda u etnomuzikologiju, Glazba svijeta i Tambura (ili Gitare).

4.3. PRESJEK STUDIJA

Usporedbom **strukture studija Teorije glazbe u vezi kolegija** vidljivo je da su Muzička akademija u Zagrebu i Umjetnička akademija u Splitu po tom pitanju najsličnije. Osim toga:

- što se tiče predmeta struke, obje akademije imaju iste predmete (premda se neki razlikuju u nazivu), no splitska ima pojačanu satnicu Harmonije i Polifonije
- Estetika glazbe je na splitskoj akademiji obvezni predmet, dok je na zagrebačkoj izborni
- splitska akademija ne nudi Osnove glazbene pedagogije, ali ima veću satnicu Glazbene pedagogije
- zagrebačka akademija ima duplo veću satnicu Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta, ali nudi i Osnove znanstvenog rada te Glazbenu psihologiju.

Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, kao i Umjetnička akademija u Splitu, ima podjelu nekih predmeta na različita stilska razdoblja, no na osječkoj akademiji nije ponuđen nijedan pedagoški predmet ni pedagoška / metodička praksa, osim tzv. Kulturne prakse kao izbornog predmeta.

Ono što je zajedničko svim studijima jest velika ponuda izbornih predmeta koje studenti mogu birati ovisno o vlastitim interesima i preferencijama.

Struktura studija Glazbene pedagogije u vezi kolegija slična je na svim akademijama.¹⁰² Osim toga:

- najveću satnicu predmeta struke ima Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, a najmanju Glazbena pedagogija dvopredmetno u Zagrebu
- najveću satnicu pedagoških predmeta ima Glazbena pedagogija u Zagrebu dok najmanju ima Umjetnička akademija u Splitu
- predmet Pedagogija nudi se jedino na osječkoj akademiji, a Osnove glazbene pedagogije na zagrebačkoj (oba studija Glazbena pedagogija i Glazbena pedagogija dvopredmetno),
- na Glazbenoj pedagogiji u Zagrebu se pohađa i Glazbena psihologija kao obvezni predmet.

Kao i na studiju Teorije glazbe, studentima Glazbene pedagogije ponuđeno je mnoštvo izbornih predmeta.

Iz prikaza studijskih programa Teorije glazbe i Glazbene pedagogije po akademijama i njihovom usporedbom vidljivo je da:

- teoretičari i pedagozi u Zagrebu te teoretičari i pedagozi u Splitu dijele neke predmete struke kao što su: Solfeggio, Harmonija, Harmonija na klaviru, Polifonija, Glazbeni

¹⁰² Uz navedeno treba uzeti u obzir da se jedino na Muzičkoj akademiji u Zagrebu nudi dvopredmetni studij Glazbene pedagogije.

oblici i stilovi, Povijest glazbe, Dirigiranje, Sviranje partitura i Klavir obligatno / Glasovir, a ostali predmeti su usko-stručno vezani uz studij

- na zagrebačkoj akademiji najveću satnicu predmeta struke ima studij Glazbene pedagogije, a najmanju Glazbena pedagogija dvopredmetno
- teoretičari i pedagozi na zagrebačkoj akademiji pohađaju iste pedagoške predmete, ali studenti Glazbene pedagogije imaju veću satnicu
- studenti Teorije glazbe na splitskoj akademiji imaju veću satnicu predmeta struke, ali jednaku satnicu pedagoških predmeta kao i studenti Glazbene pedagogije / Glazbene kulture
- studijski programi na osječkoj akademiji poprilično se razlikuju, s obzirom na to da studenti Teorije glazbe ne polaze pedagoške predmete; također, teoretičari pohađaju Harmonijski, Ritamski i Polifoni solfeggio te Harmoniju, Polifoniju i Povijest muzike koji su podijeljeni po stilskim razdobljima.

Mogućnost zapošljavanja za glazbenike teoretičare razlikuje se ovisno o akademiji, to jest:

- u Zagrebu su studenti završetkom studija osposobljeni za rad u osnovnim i srednjim glazbenim školama kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta te mogu voditi amaterske zborove i orkestre, raditi u području glazbene industrije i djelovati kao samostalni umjetnici
- prvostupnici i magistri u Splitu mogu raditi u glazbenim školama u Hrvatskoj
- prvostupnici u Osijeku mogu obavljati poslove muzičkih teoretičara, glazbenih menadžera i podučavati izvan sistema glazbenih škola.

Mogućnosti zapošljavanja za glazbene pedagoge također su različite:

- studenti Glazbene pedagogije u Zagrebu mogu raditi u osnovnim općeobrazovnim školama, gimnazijama, osnovnim te djelomično u srednjim glazbenim školama kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta
- studenti Glazbene pedagogije dvopredmetno u Zagrebu osposobljeni su za rad u osnovnim i srednjim glazbenim školama kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta, no i jedni i drugi studenti mogu voditi amaterske zborove i orkestre, raditi na području glazbene industrije i kao samostalni umjetnici
- prvostupnici i magistri na splitskoj akademiji mogu raditi u općeobrazovnim i glazbenim školama u Hrvatskoj
- na osječkoj akademiji drugačije su mogućnosti, posebice za studente preddiplomskoga studija; prvostupnici mogu voditi poslove organizacije koncerata, surađivati s vokalnim

i instrumentalnim skupinama, raditi u glazbenoj knjižnici i slično, no ne i sudjelovati u nastavnom radu; magistri su, međutim, osposobljeni za rad u predškolskim, osnovnim, srednjoškolskim i općeobrazovnim ustanovama za Glazbenu kulturu i Glazbenu umjetnost te osnovnim glazbenim školama, uključujući i navedene poslove koje mogu obavljati i prvostupnici

- studenti završenoga preddiplomskog studija na pulskoj akademiji osposobljeni su za pedagoški rad s djecom i mladeži, a diplomskoga za nastavu u osnovnim i srednjim općeobrazovnim školama i nastavu Solfeggia u osnovnim glazbenim školama.

* * *

Iz detaljnijega prikaza studijskih programa Teorije glazbe i Glazbene pedagogije vidljivo je da studenti obaju odsjeka većinom dijele predmete struke i pedagoško-psihološke predmete pa čak i satnicu predmeta. Ono što bi se moglo prigovoriti jednom i drugom studiju upravo je premala satnica pedagoško-psiholoških predmeta koja je, u usporedbi s predmetima struke, najčešće duplo manja. No, to nije jedini problem. Prema izlaznim kompetencijama, teoretičari djeluju osposobljenije za rad, nego glazbeni pedagozi pa su im tako u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi prepušteni svi teorijski glazbeni predmeti, a glazbenim pedagogima samo Solfeggio i Teorija glazbe u osnovnoj glazbenoj školi. Premda je napomenuto da mogu djelomično raditi i u srednjim glazbenim školama kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta, obično je to ustupljeno teoretičarima. Prvostupnici su također suočeni s teškoćama po prestanku studiranja. Bez obzira na to što se u nekim studijskim programima napominje da završetkom studija imaju mogućnost raditi u školama, u praksi je vrlo teško naći posao u odgojno-obrazovnim ustanovama bez završenoga diplomskog studija. Iz tog se razloga studenti zapravo i odlučuju za cjelokupno visokoškolsko obrazovanje. Zato se Muzička akademija u Zagrebu i opredijelila za integrirane studije, što je ujedno i najprikladnije rješenje.

5. KOMPETENCIJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM RADU

5.1. POJAM KOMPETENCIJA

O *kompetenciji* i *kompetentnosti* se već duže vrijeme raspravlja u području odgoja i obrazovanja, ali i u ostalim sferama ljudskoga djelovanja. Navedeni pojmovi također su dio svakodnevnoga govora te se koriste u kontekstu stručnosti i kvalitete. Proučavanjem izvornoga značenja latinske riječi *compententia* \approx *competere*, odnosno: *postizati, biti sposoban*,¹⁰³ nameće se zaključak da bi se kompetencija mogla povezati s obavljanjem djelatnosti, znanjima i vještinama koje bi netko pri tome trebao imati. Načelno, kompetencija se poistovjećuje s vještinama, znanjem, stavovima, kvalifikacijama i uspješnom rješavanju aktivnosti, no ipak ne postoji jednoznačna, općeprihvaćena definicija. Pregledom hrvatskih i stranih rječnika te rječničkih baza, proizlazi da je *kompetencija* „priznata stručnost, sposobnost kojom tko raspolaže (stručna kompetencija)“¹⁰⁴ te je ujedno i dinamična kombinacija „kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti“.¹⁰⁵ *Kompetentan* znači biti „mjerodavan, formalno ili stvarno osposobljen (kvalificiran) za neki posao, sposoban“ (Anić, Klaić, Domović, 2002, 714) i imati potrebne sposobnosti, znanje ili vještinu kako bi se nešto uspješno uradilo (Oksfordski engleski rječnik).¹⁰⁶ Prema domaćim autorima kompetencija opisuje ono što „netko treba znati i što treba biti u stanju umjeti da bi mogao funkcionirati u nekom području rada, društvenom i privatnom životu“ (Baranović, 2006, 14) te je vezana uz ispunjenje kompleksnih zadataka i rješenje kompleksnih problema, kao i zadovoljavanje kompleksnih vanjskih uvjeta (Domazet, 2009). Vizek Vidović izdvaja definiciju prihvaćenu u zemljama uključenim u Bolonjski proces: „pojam kompetencija počiva na integrativnom pristupu, koji na individualne mogućnosti gleda kao na dinamičku kombinaciju obilježja koja omogućavaju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa. Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i

¹⁰³ *Kompetencija*. Hrvatski jezični portal. Preuzeto s: <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> [9. 2. 2019.]

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ *Kompetencije*. Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Preuzeto s: <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije> [9. 2. 2019.]

¹⁰⁶ *Competent*. Oxford English Dictionary. Preuzeto s: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/competent> [9. 2. 2019.]

življenja s drugima u društvenom kontekstu). Kompetencije predstavljaju mješavinu tih obilježja (uzimajući u obzir znanje i njegovu primjenu, stavove, vještine i odgovornosti) te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti.“ (Tuning, 2006, 5; prema Vizek Vidović, 2009, 34). U stranoj literaturi često se izdvaja i spominje pristup Noama Chomskog, a to je tumačenje jezične kompetencije. Chomski naime razlikuje *kompetencije* i *izvedbe*, u kojem se pretpostavlja da je jezična kompetencija opća i nepromijenjena, dok je, suprotno tome, jezična izvedba strogo individualna i varijabilna (Westera, 2001). Westera (2001) ističe da su se mnogi autori nadovezali na Chomskog, pa tako Anderson (Anderson, 1992; prema Westera, 2001) razdvaja *vještine* kao operativni ishod psihometrijskih testova, a *kompetencije* kao temeljno kognitivno funkcioniranje; Gronlund (Gronlund, 1981; prema Westera, 2001) vidi kompetencije kao sinonime za operativne vještine, poput vještine pisanja, računalne vještine i vještine čitanja te nisu pretpostavljene fiksne strukture, već individualne sposobnosti koje se mogu poboljšati obukom; dok Langford i Hunting (Langford, Hunting, 1994; prema Westera, 2001) smatraju da se kompetencije, odnosno osnovne kognitivne strukture, mogu steći procesima učenja. Perrenoud (Perrenoud, 1997; prema *Eurydice*, 2002) ističe da izgradnja kompetencije znači omogućiti pojedincima mobiliziranje, primjenjivanje i integriranje stečenih znanja u složenim, raznolikim i nepredvidljivim situacijama. Prema Weinertu kompetencije su „kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme, kao i s time povezane motivacijske, voljne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama“ (Weinert, 2001; prema Ćatić, 2012, 176-177.) Weinert (1999) također naglašava da se kompetenciji pripisuju različita značenja: (a) sve radne vještine; (b) samo one naslijeđene, specifične pretpostavke nužne za stjecanje sustava primarnoga znanja (osobito jezika); (c) naučena znanja i vještine; (d) individualne potrebe za djelotvornost; (e) subjektivna procjena sebe i (f) cijeli skup kognitivnih, motivacijskih i društvenih preduvjeta za uspješno djelovanje (kompetentnost djelovanja). Za Freya (2004) kompetencija predstavlja snop tjelesnih i mentalnih vještina koje netko treba kako bi mogao riješiti nadolazeće zadatke ili probleme na odgovoran i cilju orijentiran način, ocijeniti rješenja i razviti vlastiti repertoar djelatnih obrazaca. Amador Hidalgo i Arjona Fuentes (2013) pozivaju se na Spady te Baartman, Bastiaens, Kirschner i van der Vleuten (Spady, 1994; Baartman, Bastiaens, Kirschner, van der Vleuten, 2007; prema Amador Hidalgo, Arjona Fuentes, 2013) prema kojima kompetencija predstavlja skup znanja, vještina i stavova koji su funkcionalno povezani i omogućuju zadovoljavajuće izvršavanje zadataka i rješavanja problema. Slično navedenom, i

Nessipbayeva (2012) smatra da kompetencija, osim znanja i vještina, također uključuje zadovoljenje složenih zahtjeva mobiliziranjem psihosocijalnih resursa u određenome kontekstu.

U kontekstu obrazovanja, kompetencije se mogu promatrati putem dva različita obilježja. Iz teorijske perspektive, kompetencija je zamišljena kao kognitivna struktura koja olakšava određena ponašanja, a s operativnoga stajališta kompetencije pokrivaju širok raspon vještina, odnosno mogućnost suočavanja sa složenim, nepredvidljivim situacijama (Westera, 2001). Ova operativna definicija, ističe Westera (2001), pretpostavlja svjesno donošenje odluka te uključuje znanje, vještine, stavove, metakogniciju i strateško razmišljanje. Kompetencije je također moguće razmotriti proučavanjem triju teorijskih pristupa: biheviorističkog, konstruktivističkog i holističkog. Bihevioristički je nezaobilazan za pojam kompetencija i prije svega orijentiran na ispunjavanje vanjskih zahtjeva (Ćatić, 2012). Pristup obrazovanju temeljen na ishodima učenja ili kompetencijama, naglašava Domović, ima „korijene u biheviorističkom pristupu kurikulumu, tj. definiranju ciljeva obrazovanja kao mjerljivih rezultata učenja“ (Domović, 2009; prema Ćatić, 2012, 178). Hager (1995) ističe da bihevioristički pristup predočava kompetenciju u smislu diskretnih ponašanja koja su povezana s izvršavanjem određenih zadataka. Međutim, ne uzima u obzir raznovrsne veze između zadataka te mogućnost njihove transformacije i sukladno tome pretpostavlja da cjelina nije veća od zbroja njezinih dijelova (Hager, 1995). Kritičari kompetencijskoga pristupa smatraju ovaj pristup „teorijski, empirijski i pedagoški nevjerodostojnim zato što kompetencije promatra isključivo s bihevioralnog aspekta“ (Jackson, 1994; Kerka, 1998; prema Babić, 2007, 218). Konstruktivistički je pristup suprotan biheviorizmu, odnosno objektivizmu (Murphy, 1997; prema Jukić, 2013) i naglašava socijalnu prirodu kompetencije (Ćatić, 2012). Konstruktivističko shvaćanje kompetencije uključuje tri varijable: ljude, ciljeve i kontekst (Stof, Martens, Van Merreiënboer, Bastiaens, 2002; Babić, 2007; prema Ćatić, 2012), koje se (varijable) odnose na individualna shvaćanja kompetencije, svrhu u koju će biti upotrijebljena definicija kompetencije te na organizacijsku razinu (Ćatić, 2012). Holistički je pristup pak integrirani pristup kompetencijama te se smatra najprihvatljivijim za suvremeni proces općega i obveznog obrazovanja (Letina, 2015). Riječ je o „kombinaciji i interakciji znanja, vještina i stavova koja ima sinergistički učinak i u kojem cjelina ima veći učinak od pojedinačnih dijelova“ (Hager, 1993; Tovey, 1993; prema Letina, 2015, 106). Navedeni pristupi osnova su pri odabiru kompetencija u području obrazovanja i ujedno su temelj izrade međunarodnih i europskih projekata vezanih uz izučavanje kompetencija. Pri tome jedni su od najznačajnijih

OECD-ov projekt *Definicija i odabir kompetencija: teorijske i konceptualne osnove (The Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, dalje u tekstu *DeSeCo*) i *Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje (Key Competences for Lifelong learning – A European Reference Framework)*, u sklopu Europske komisije. Spomenuti projekti vodeći su u identificiranju i selekciji ključnih kompetencija u području obrazovanja.

5.1.1. Ključne kompetencije

Uzimajući u obzir da nisu sve kompetencije jednako važne za funkcioniranje i egzistenciju pojedinca i društva, pojedinim je kompetencijama dodijeljen status ključnih, odnosno temeljnih ili osnovnih kompetencija koji ih razlikuje od ostalih kompetencija (Baranović, 2006). Naziv *ključne kompetencije* izvorno se počeo upotrebljavati u području menadžmenta i poslovne administracije. Prahalad i Hamel (Prahalad, Hamel, 1973; prema Westera, 2001) prvi su uveli pojam (eng. *core competences*) kako bi identificirali konkurentnost poduzeća. U tom se kontekstu kompetentnost izjednačava s individualnim ili organizacijskim karakteristikama izravno povezanim s učinkovitim ponašanjem ili izvedbom (McClelland, 1973; Kelly, 1993; Spencer, Spencer, 1993; Reid, 1994; prema Westera, 2001). Potreba za razvojem kompetencija koje omogućuju rješavanje problema u različitim situacijama i olakšavaju učenje različitih pojmova i vještina postale su imperativ za uspješno funkcioniranje pojedinca i društva. Potrebne su svim građanima u izazovima ekonomske i kulturne globalizacije, kao i ostvarenju gospodarske, socijalne i osobne dobrobiti (Ćatić, 2012). Sukladno tome, i obrazovna je politika izrazila zahtjev za identifikacijom ključnih kompetencija u odgojno-obrazovnom sustavu.

Cilj je projekta DeSeCo pružiti teorijsku i konceptualnu osnovu za definiranje i selekciju ključnih kompetencija te dati čvrsti temelj za kontinuirani razvoj statističkih pokazatelja individualno utemeljenih kompetencija u budućnosti za zemlje OECD-a (*DeSeCo, Strategy paper*, 2002). Uzimajući u obzir to da obrazovanje značajno doprinosi ekonomskom razvoju i uspješnom funkcioniranju društva i pojedinca te da društvo puno ulaže u obrazovanje, nužna je evaluacija ishoda koja će na neki način omogućiti mjerenje ostvarenosti ciljeva obrazovanja (Baranović, 2006). Iz tih je razloga, navodi Baranović, pitanje definiranja i identifikacije osnovnih kompetencija jedno od osnovnih problema obrazovne politike. U projektu su ključne kompetencije klasificirane u tri kategorije:

1. autonomno djelovanje
2. interaktivna upotreba sredstava
3. interakcija u heterogenim skupinama (*DeSeCo Background Paper*, 2001),

uz odgovarajući set kompetencija (Tablica 23.):

Tablica 23. *Temeljne kompetencije u DeSeCo projektu*
(Rychen, Tiana, 2004; prema Baranović, 2006, 23)

| |
|--|
| Autonomno djelovanje |
| Izraziti i braniti svoja prava, interese, granice i potrebe i preuzeti odgovornost Stvarati i provoditi životne planove i osobne projekte Djelovati unutar šireg konteksta |
| Interaktivna upotreba sredstava |
| Interaktivno upotrebljavati jezik, simbole i tekst Interaktivno upotrebljavati znanje i informacije Interaktivno upotrebljavati (novu) tehnologiju |
| Funkcioniranje u heterogenim grupama |
| Uspostavljati dobre odnose s drugima Surađivati s drugima Upravlјati (kontrolirati) i konstruktivno rješavati konflikte |

Prva kategorija vezana je uz preuzimanje odgovornosti pojedinca za samostalno djelovanje, odnosno upravljanje svojim životom. Biti samostalan ne znači izolirati se od ostalih, već se osposobiti tako da se u kontekstu društvenoga djelovanja može funkcionirati u različitim sferama života, od radnoga mjesta do obiteljskoga života (Rychen, Salganik, 2005). Djelovati autonomno podrazumijeva to da pojedinci mogu zastupati svoja prava i interese, misliti i djelovati sami za sebe, inicirati interakcije sa svojim fizičkim i društvenim okruženjem, oblikovati i provoditi projekte te razvijati strategije za postizanje ciljeva (Rychen, Salganik, 2000). Druga kategorija pretpostavlja uporabu sredstava za učinkovitu interakciju s okolinom, poput jezika i informacijske tehnologije. U tu je svrhu potrebno poimanje načina na koji se može komunicirati sa svijetom. Sredstva pri tome nisu pasivna, već predstavljaju instrument u aktivnom dijalogu između pojedinca i okruženja (Rychen, Salganik, 2005). Zadnja kategorija odnosi se na važnost ostvarenja međuljudskih odnosa i suradnju s osobama različitih pozadina. Pri tome je nužno opažanje i razumijevanje položaja drugoga, ali i djelovanje demokratski u skupinama, razvijanje zajedničkih strategija, pregovaranje s drugima u cilju obostrano prihvatljivih rješenja i slično (Rychen, Salganik, 2000). Iako su navedene kategorije na visokom nivou apstrakcije, svojevrсни generički ili idealni tipovi (Ćatić, 2012), upravo ih to može činiti

osnovom i sredstvom definiranja i selekcije kompetencija u određenome kontekstu (Baranović, 2006). Ipak, uz sve spomenuto, ne treba zanemariti činjenicu da se zemlje, a tako i pojedinci, međusobno razlikuju po pitanju uvjeta života. Baranović (2006) naglašava važnost uviđanja problema nejednakosti kako ne bi došlo do povećanja obrazovne i društvene diskriminacije na razini zemalja, ali i pojedinaca. „Teško se može očekivati da će manje razvijene zemlje ili pak kulturno i socijalno-ekonomski marginalizirane i deprivirane grupe i pojedinci moći obrazovanjem stjecati potrebne kompetencije i osposobiti se za narastajuću kompeticiju, ukoliko se ovi problemi ne osvijeste i na odgovarajući način ne artikuliraju kao društveni problem“ (Baranović, 2006, 25).

U europskom kontekstu razvoj kompetencija predstavlja jedan od „ciljeva vizije stvaranja europskog prostora obrazovanja u okviru kojeg bi se mogao iskoristiti pun potencijal obrazovanja i kulture kao pokretača otvaranja novih radnih mjesta, postizanja socijalne pravednosti i aktivnoga građanstva, ali i sredstva za doživljavanje europskog identiteta u svojoj raznolikosti“ (*Službeni list Europske unije. Preporuka vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*, 2018, 1). U Lisabonu je 2000. godine postavljen novi strateški cilj Europskoga vijeća: postati „najkompetentnije i najdinamičnije gospodarstvo svijeta utemeljeno na znanju, sposobno za održivi gospodarski rast sa sve više boljih radnih mjesta i većom socijalnom kohezijom“ (*Europska komisija*, 2004, 3). Pri tome se naglasilo da su ljudi najvažniji resurs, odnosno glavna prednost u postizanju ciljeva razvoja Europe (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, 2006), pa su sljedećih godina uslijedila još dva samita Europskoga vijeća, u Stockholmu i Barceloni. U Stockholmu je 2001. godine doneseno izvješće *Konkretni budući ciljevi sustava obrazovanja i naobrazbe* s tri strateška cilja: kvaliteta, dostupnost i otvorenost sustava obrazovanja i naobrazbe, a u Barceloni je 2002. godine prihvaćen *Radni program za obrazovanje i usavršavanje do 2010 (Education and Training 2010 Work Program)* vezan uz ciljeve sustava obrazovanja u Europi. Ujedno je osnovana i Radna grupa B za ključne kompetencije sa zadatkom prepoznavanja i definiranja novih vještina, i kako ih „što bolje integrirati u školske programe koji se kreiraju i svladavaju tijekom cijelog života“ (*Europska komisija*, 2004, 3) s posebnim naglaskom na „skupine s manjim mogućnostima, skupine s posebnim potrebama, one koji ne uspijevaju završiti školu i odrasle učenike“ (Ibid.). Radna grupa smatra da su pojmovi kompetencija i ključna kompetencija puno više od termina *osnovne vještine* svedenog na osnovnu pismenost i računanje. Stoga pri definiranju prati ranije spomenuti DeSeCo projekt prema kojem kompetencija predstavlja širi

pojam, svojevrsnu kombinaciju vještina, znanja, nadarenosti i stavova. Što se tiče ključne kompetencije, ona je važna za tri aspekta:

- osobno ostvarenje i razvitak tijekom čitavoga života (kulturni kapital): ključne kompetencije moraju pojedincima omogućiti ostvarivanje vlastitih individualnih ciljeva koje im nameću njihovi osobni interesi, aspiracije i želja da nastave učiti tijekom čitavoga života
- aktivna građanska svijest i uključenost (društveni kapital): ključne kompetencije trebaju svakom pojedincu omogućiti da kao aktivni građani sudjeluju u društvu
- mogućnost zapošljavanja (ljudski kapital): mogućnost svake pojedine osobe da na tržištu rada dobije pristojan posao (*Europska komisija, 2004*).

Ključne kompetencije predstavljaju: „prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, vještina i stavova koji su potrebni svim pojedincima za njihovu osobnu realizaciju i razvitak, uključivanje u društvo i zapošljavanje. Treba ih razviti do kraja obveznog obrazovanja ili izobrazbe i predstavljaju temelj za daljnje učenje kao dio cjeloživotnog učenja“ (*Europska komisija, 2004, 7*). Nadalje, grupa pojašnjava da, osim što su preduvjet uspješnosti i daljnjega učenja ključne kompetencije, one su ujedno prenosive i multifunkcionalne. Osim toga, obuhvaćeno je osam područja ključnih kompetencija:¹⁰⁷

- komuniciranje na materinskom jeziku: mogućnost izražavanja i tumačenja koncepata, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja usmenim i pismenim putem
- komuniciranje na stranom jeziku: kao što je prethodno i navedeno, ali uključuje i vještine posredovanja (tj. sažimanje, parafraziranje, tumačenje ili prevođenje) i međukulturnog razumijevanja
- matematička, znanstvena i tehnološka kompetencija: dobra ovladanost matematičkom pismenošću, razumijevanje prirodnog svijeta i mogućnost primjene znanja i tehnologije pretpostavljenim ljudskim potrebama (poput medicine, prijevoza ili komunikacije)
- digitalna kompetencija: sigurna i kritična uporaba informacija i komunikacijskih tehnologija za rad, rekreaciju i komunikaciju

¹⁰⁷ *Cjeloživotno učenje – ključne kompetencije*. Publications Europa. Preuzeto s: http://publications.europa.eu/resource/cellar/89e165de-b214-4013-81c6-c8a12e52330b.0019.02/DOC_1 [10. 3. 2019.]

- učenje kako učiti: mogućnost učinkovitog upravljanja vlastitim učenjem, samostalno ili u skupini
- socijalne i građanske kompetencije: mogućnost učinkovitog i konstruktivnog sudjelovanja u vlastitom društvenom i radnom životu te uključivanje u aktivno i demokratsko sudjelovanje, posebice u sve raznolikijim društvima
- osjećaj za inicijativu i poduzetništvo: mogućnost pretvaranja ideja u aktivnosti putem kreativnosti, inovacija i poduzimanja rizika, kao i mogućnost planiranja i upravljanja projektima
- kulturna svijest i izražavanje: mogućnost da se cijeni kreativna važnost ideja, iskustava i osjećaja u medijima poput glazbe, književnosti i vizualnih i izvedbenih umjetnosti.

Sve navedene ključne kompetencije smatraju se jednako važnima s obzirom na to da svaka doprinosi društvu znanja (*Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework*, 2007).

Projekt DeSeCo i izvješća Radne grupe za ključne kompetencije u okviru Europske komisije međusobno se razlikuju u ciljevima i teorijsko-metodološkoj utemeljenosti. DeSeCo je orijentiran na definiranje i selekciju temeljnih kompetencija u zemljama OECD-a te evaluaciju, odnosno mjerenje ostvarenosti ciljeva obrazovanja, a Europska komisija na izradu ključnih kompetencija u europskom prostoru obrazovanja. Ipak, postoje sličnosti koje se najviše ogledaju u činjenici da su projekti nastali za potrebe razvijenih zemalja. Kompetencije se smatraju širim pojmom koji, osim znanja, obuhvaća i vještine, sposobnosti i stavove i razlikuju se od ključnih kompetencija (Baranović, 2006). Također, oba projekta ključnim kompetencijama daju karakteristike kao što su: „transfernost (važenje ili primjenjivost u različitim kontekstima), multifunkcionalnost (korištenje za postizanje više ciljeva) i opće važenje temeljnih kompetencija za sve pripadnike društva (zahtjev da se omogući svim pojedincima da ih steknu)“ (Baranović, 2006, 30).

5.1.2. Nastavničke kompetencije

Nastavnička kompetencija jedan je od najspornijih koncepata vezanih uz područje odgoja i obrazovanja (Zuzovsky, Libman, 2006; prema Pantić, 2011). Otkako se prvi put pojavio krajem 1960-ih godina, koncept je izazvao mnoga razmatranja i rasprave (Ibid.). Iako ih se najčešće poistovjećuje sa spojem znanja, vještina, vrijednosti i sposobnosti nastavnika, nastavničke kompetencije puno su složeniji pojam, nego što se na prvi pogled čini. U ovome

dijelu poglavlja prikazat će se perspektive nastavničkih kompetencija prema službenim dokumentima OECD-a i Europske komisije te prema domaćim i stranim autorima.

5.1.2.1. Službeni dokumenti OECD-a i Europske komisije

Promatrajući nastavničku profesiju iz perspektive OECD-a, politički imperativ posljednjih godina usmjeren je na zapošljavanje i zadržavanje kvalitetnih nastavnika. U dokumentu *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession: Background Report and Project Objectives* (2014) ističe se da neke zemlje, osim što se suočavaju s nedostatkom nastavnika, također se susreću i s problemima smanjenja kvalifikacijskih zahtjeva pri certificiranju novih nastavnika. Upravo je kvaliteta nastavnika uz završene stupnjeve obrazovanja, godine iskustva i pedagoško znanje, jedan od najvažnijih čimbenika za ostvarenje učeničkih postignuća. OECD nastavnike naziva stručnjacima za učenje (*learning specialists*) koji svojim znanjem, stavovima i motivacijom doprinose ovladavanju podučavanja i učenja. Dvije glavne komponente profesionalne kompetencije nastavnika – kognitivna znanja i afektivno-motivacijske značajke vidljive su u modelu Blömeke i Delaney (2012):



Slika 1. *Profesionalne kompetencije nastavnika*
(Blömeke, Delaney, 2012; prema *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession: Background Report and Project Objectives*, OECD, 2014, 3)

Kao što je vidljivo, u kognitivna znanja ubraja se profesionalno znanje nastavnika vezano uz znanje o sadržaju, pedagoško znanje o sadržaju i opće pedagoško znanje. S druge strane, afektivno-motivacijske značajke pretpostavljaju uvjerenja nastavnika, motivaciju i samoregulaciju.

Ulogu nastavnika pri oblikovanju budućih generacija i razvoju sustava obrazovanja također je prepoznala i Europska komisija. Kako bi ostvarila svoj ambiciozni cilj, Europska unija kao osnovni je prioritet postavila razvitak karijere nastavnika i cjeloživotno učenje. U dokumentu *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005) ističu se Zajednička načela (*Common principles*) u svrhu pružanja poticaja za poboljšanje kvalitete i učinkovitosti obrazovanja u cijeloj Europskoj uniji:

- dobro kvalificirana profesija
- profesija u kontekstu cjeloživotnoga učenja
- mobilna profesija
- profesija koja se temelji na partnerstvu.

Pod prvom točkom pretpostavlja se da su svi nastavnici diplomirani studenti visokih učilišta te visoko kvalificirani u svom stručnom području s odgovarajućom pedagoškom kvalifikacijom. Cjeloživotno bi im učenje trebalo pružiti priliku za nastavak profesionalnoga razvoja tijekom karijere, što bi trebali prepoznati i njihovi poslodavci. Stoga bi nastavnike bilo potrebno zaposliti u institucijama koje cijene cjeloživotno učenje kako bi se mogli uključiti u aktualne inovacije i istraživanja te održati korak s razvojem društva znanja. Što se tiče mobilnosti, nastavnike bi trebalo poticati na sudjelovanje u europskim projektima, kao i na rad u drugim europskim zemljama u svrhu profesionalnoga razvoja. Isto tako, napredovanju nastavnika znatno bi doprinijela mogućnost mobilnosti između različitih razina obrazovanja i različitih profesija u sektoru obrazovanja. Konačno, partnerstvo podrazumijeva suradnju sa školama, lokalnim radnim okruženjima i drugim sudionicima. Partnerstva za obrazovanje nastavnika, koji stavljaju naglasak na akademsku i znanstvenu osnovu te praktične vještine, trebala bi omogućiti razvoj kompetencija i promišljanje o vlastitoj praksi i praksi drugih (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, European Commission, 2005).

Ključne kompetencije povezuju se s društvenim kontekstom, stoga se od nastavnika traži rad s drugima, rad s informacijama, tehnologijom i znanjem te rad u zajednici i sa zajednicom. U prvom je sastavnici primaran aktivan angažman u radu te njegovanje potencijala svakoga

učenika s ciljem poticanja njegova razvoja kao aktivnog člana društva. Uz spomenuto, njegovanje suradnje s kolegama u velikoj će mjeri pospješiti i unaprijediti nastavnikovo vlastito učenje i podučavanje. Rad s informacijama, tehnologijom i znanjem, kako pretpostavlja sam naziv, sastoji se od analize, vrednovanja, promišljanja i prenošenja znanja uz korištenje prikladne tehnologije. Od nastavnika se očekuje pružanje širokoga raspona strategija podučavanja i učenja koji su prilagođeni potrebama učenika. Zadnje područje odnosi se na promicanje mobilnosti i suradnje u Europi te poticanje međukulturalnoga poštovanja i razumijevanja, uključujući i pripremu učenika za odgovornost u ulozi građana Europske unije (Ibid.). Osim toga, prema dokumentu su navedene i preporuke donositeljima odluka na nacionalnoj i regionalnoj razini:

- nastavnička profesija treba biti dobro kvalificirana
- nastavničku profesiju treba promatrati kao kontinuum koji uključuje početno obrazovanje nastavnika, uvođenje i kontinuirano profesionalno usavršavanje
- treba poticati mobilnost nastavnika
- nastavnička bi profesija trebala biti u partnerstvu s drugim sudionicima (Ibid.).

U dokumentu *Teachers' core competences: requirements and development* nastavničke kompetencije definiraju se kao kombinacija znanja, vještina, stavova, vrijednosti i osobnih karakteristika koje će osposobiti nastavnika kako bi profesionalno i na odgovarajući način djelovao u situaciji te ju dosljedno razvijao (Koster, Dengerink, 2008; prema Caena, 2011). Ova izjava gotovo je identična ranije navedenim definicijama kompetencije, s tim da je postavljena u nastavni kontekst. Kako Conway i sur. ističu, izjave o kompetencijama, pri prepoznavanju složene, višestruke prirode podučavanja, trebale bi biti jasne i ne pretjerano razrađene (Conway i sur., 2010; prema Caena, 2011). Uz spomenuto, također je izražena distinkcija između kompetencija u podučavanju (*teaching competences*) i nastavničkih kompetencija (*teacher competences*), koje se često isprepliću ili preklapaju: kompetencije u podučavanju usmjerene su na ulogu nastavnika u učionici pa su izravno povezane s vještinom podučavanja (Hagger, McIntyre, 2006; prema Caena, 2011), dok se nastavničke kompetencije, sa širim pogledom na profesionalnost nastavnika, mogu smatrati višestrukim ulogama nastavnika na više razina – pojedinca, škole, lokalne zajednice i profesionalnih mreža (Caena, 2011).

Osnovne kompetencije u podučavanju saželi su Williamson i McDiarmid (Feiman-Nemser, 2001; Grant, 2008; Williamson McDiarmid, Clevenger-Bright, 2008; prema Caena, 2011):

područje znanja:

- znanje o predmetu
- pedagoško znanje predmeta¹⁰⁸
- pedagoško znanje
- kurikularno znanje
- temeljne obrazovne znanosti (interkulturalno, povijesno, filozofsko, psihološko, sociološko znanje)
- kontekstualni, institucionalni, organizacijski aspekti obrazovne politike
- pitanja inkluzije i raznolikosti
- nove tehnologije
- razvojna psihologija
- grupni procesi i dinamika, teorije učenja, motivacijska pitanja
- procesi i metode ocjenjivanja i vrednovanja

vještine zanata:

- planiranje, upravljanje i koordiniranje nastave
- korištenje nastavnih materijala i tehnologija
- upućivanje učenika i skupina
- praćenje i procjenjivanje učenja
- suradnja s kolegama, roditeljima i socijalnim službama.

Dispozicije uključuju uvjerenja, stavove, vrijednosti i predanost, usmjerene na djelovanje, no pokazalo se da je ovo područje teže definirati zbog neuhvatljivosti kriterija za definiranje i ocjenjivanje prisutnosti dispozicija i stavova za podučavanje ili najboljih strategija za promicanje njihovoga razvoja u inicijalnom obrazovanju nastavnika.

Što se tiče standarda vezanih uz obrazovanje nastavnika i obrazovnu politiku, dva različita pristupa mogu se izdvojiti ovisno o načinu na koji se koriste te posljedicama za nastavnike:

- birokratski i tehnički pristup u svrhu odgovornosti, usmjeren na mjerenje, praćenje, usporedbu i reguliranje ponašanja pojedinca

¹⁰⁸ Pedagoško znanje predmeta uključuje znanje o kurikulumu, učestalim poteškoćama u učenju specifičnom za predmet, kontekstima učenja i ciljevima (Shulman, 1986, 1987; prema Caena, 2011).

- razvojna primjena, s labavim definicijama kompetencija kao pokazatelj izvedbe, naglašavajući načela i kodekse prakse u složenoj, smještenoj, relacijskoj, sociokulturnoj aktivnosti kao što je podučavanje (Caena, 2011).

Prvi pristup, vezan uz SAD i Veliku Britaniju, često su kritizirali stručnjaci koji mu zamjeraju zanemarivanje holističkoga profesionalnog razvoja nastavnika, uključujući i njihove osobne kvalitete i vrijednosti. Drugi smatraju standarde kao pomoć pri identificiranju razvojnih mogućnosti te potreba na individualnoj i školskoj razini (Conway i sur., 2010; Darling-Hammond, 2000; Pyke, Lynch, 2005; prema Caena, 2011). Prema svemu navedenom, vidljivo je da postoje velike razlike u primjeni i korištenju standarda, no, kako Mahony i Hextall (Conway i sur., 2010; Koster, Dengerink, 2008; Mahony, Hextall, 2000; prema Caena, 2011) ističu, oni ne mogu osigurati jamstvo stvarnih standarda kvalitete.

Nadalje, u Tuning projektu (González, Wagenaar, 2008) kompetencije se definiraju kao dinamična kombinacija kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, interpersonalnih, intelektualnih i praktičnih vještina i etičkih vrijednosti. Njegovanje tih kompetencija predmet je svih obrazovnih programa, koji se nadograđuju na baštinu znanja i razumijevanja te se razvijaju tijekom više stoljeća. Kompetencije se stječu u svim nastavnim jedinicama i ocjenjuju u različitim fazama programa (Ibid.). Dije se na područno-specifične i generičke kompetencije. Područno-specifične usko su povezane s određenim područjem i dio su svakoga obrazovnog ciklusa. Tuning ističe da se uz stjecanje specifičnih znanja i vještina treba također posvetiti pažnja i generičkim kompetencijama, skupu znanja, vještina i vrijednosti sa širokom primjenom u različitim područjima djelatnosti. Pri tome Tuning prati koncepte prethodnih međunarodnih projekata kao što je DeSeCo koji definira opće ili generičke kompetencije na internacionalnoj razini (autonomno djelovanje, interaktivna upotreba sredstava i interakcija u heterogenim skupinama) (Vizek Vidović, 2009). Postoje tri skupine generičkih kompetencija: instrumentalne, interpersonalne i sistemske (Tablica 24.):

Tablica 24. *Generičke kompetencije u Tuning projektu (González, Wagenaar, 2008)*

| Instrumentalne kompetencije | Interpersonalne kompetencije | Sistemske kompetencije |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – mogućnost analize i sinteze – mogućnost organiziranja i planiranja – temeljno opće znanje – utemeljenost temeljnoga znanja u profesiji – usmena ili pisana komunikacija na materinskom jeziku – znanje drugoga jezika – osnovne vještine upotrebe računala – vještine upravljanja informacijama (mogućnost prikupljanja i analize informacija iz različitih izvora) – rješavanje problema – odlučivanje | <ul style="list-style-type: none"> – kritičke i samokritičke mogućnosti – timski rad – interpersonalne vještine – mogućnost rada u interdisciplinarnim timovima – mogućnost komuniciranja sa stručnjacima iz drugih područja – uvažavanje različitosti i multikulturalnosti – mogućnost rada u međunarodnom kontekstu – etička predanost | <ul style="list-style-type: none"> – mogućnost primjene znanja u praksi – istraživačke vještine – mogućnost učenja – mogućnost prilagodbe novoj situaciji – mogućnost za stvaranje novih ideja (kreativnost) – vodstvo – razumijevanje kultura i običaja drugih zemalja – mogućnost samostalnoga rada – planiranje i vođenje projekata – inicijativa i poduzetnički duh – briga za kvalitetu – volja za uspjehom |

U dokumentu se ističe da su uz navedenih trideset kompetencija mogle biti uključene i još neke druge. Tako, primjerice, mogućnost podučavanja s jedne strane pruža relevantnu perspektivu u odnosu na značajan sektor zapošljavanja, a s druge može izazvati konfuziju jer je specifična za sektor (González, Wagenaar, 2008).

Uz navedene generičke kompetencije, ekspertna skupina Europske komisije izradila je pet temeljnih nastavničkih kompetencija. Prva je vezana uz osposobljenost za nove načine rada u razredu; druga uz osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda; treća uz osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novog znanja kod učenika; četvrta uz razvijanje vlastite profesionalnosti te peta uz upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije (Tablica 25.):

Tablica 25. *Kompetencije nastavnika prema izvještaju ekspertne skupine Europske komisije* (Razdevšek-Pučko, 2005, str. 6–7; prema Svalina, Škojo, 2009, 5)

| Kompetencije učitelja u izvještaju ekspertne skupine Europske komisije | |
|---|--|
| Osposobljenost za nove načine rada u razredu | <ul style="list-style-type: none"> • 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 | <ul style="list-style-type: none"> • razvijanje školskog kurikulumuma (u decentraliziranim sustavima) • organizacija i evaluacija odgojno-obrazovnog rada, • suradnja s roditeljima i drugim socijalnim partnerima. |
| Osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novog znanja kod učenika | <ul style="list-style-type: none"> • razvijanje osposobljenosti učenika za cjeloživotno učenje u društvu znanja („učiti ih kako treba učiti“). |
| Razvijanje vlastite profesionalnosti | <ul style="list-style-type: none"> • istraživački pristup i usmjerenost tješavanju problema • odgovorno usmjeravanje vlastitog profesionalnog razvoja u procesu cjeloživotnog učenja. |
| Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije | <ul style="list-style-type: none"> • upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u formalnim situacijama učenja. |

Što se tiče važnosti obrazovanja budućih nastavnika, Europski sektorski sindikat ETUCE (*European Trade Union Committee for Education*) u dokumentu *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper* naglasio je vrijednost pripreme studenata za nastavnički poziv kao temelja na kojem se gradi profesionalni razvoj. Prvenstveno je riječ o pedagogiji i teorijama obrazovanja, ali i srodnim disciplinama poput dječje psihologije i zakona vezanih za obrazovanje. Uz spomenuto, neizostavna je i praksa u kontroliranim uvjetima uz mentorstvo i superviziju te obrazovanje o multikulturalnosti i informacijskoj tehnologiji u učionici. Iako se od polaznika nastavničke profesije očekuje širok spektar znanja, vještina i kompetencija, ipak se navodi da se neke kvalifikacije i vještine mogu steći tek početkom rada u školi. Stoga se na nastavne vještine gleda kao na elemente koji se stječu različitim fazama nastavničke karijere te su dio trajnoga procesa. Ni kvalifikacije nisu statične – većina nastavnika dobiva dodatne kvalifikacije tijekom karijere, primjerice, daljnjim usavršavanjem. Kontinuitet tijekom

nastavničke karijere može se unaprijediti korištenjem zajedničke strukture za okvire kompetencija koje se koriste u različitim fazama. Svi standardi trebaju zahtijevati razvoj profesionalnoga znanja i razumijevanja, stjecanje profesionalnih vještina i profesionalnih vrijednosti i predanosti. Ali, nije dovoljno samo razviti i steći ova tri aspekta, oni moraju biti međusobno povezani u cilju ostvarenja profesionalne akcije (*Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*, 2008).

5.1.2.2. Perspektive iz literature

Složenost nastavničke profesije ogleda se prije svega u njezinoj multidisciplinarnoj prirodi, ali i činjenici da se, poput nekog živog organizma, mora prilagođavati svakoj promjeni. Sukladno tome, prihvaćanje novih i napuštanje starih uloga realnost je nastavnika koji vode računa prvenstveno o svom profesionalnom, ali i osobnom razvoju. Rad u odgojno-obrazovnom kontekstu zahtijeva jednak angažman, kako na nastavnom, odnosno predmetnom području, tako i na razvoju učenika kao cjelovite osobe. Kompetencije koje nastavnik pri tome treba imati predstavljaju svojevrsnu kompleksnu sintezu pa njihovo definiranje može biti problematično. Najčešće opisane kao integrirani skup osobnih karakteristika, znanja, vještina i stavova potrebnih za učinkovito izvođenje u različitim nastavnim kontekstima (Tigelaar i sur. 2005; prema Pantić, 2011), specifičnost nastavnčkih kompetencija odražava se u tome što nastavnici potiču razvoj kompetencija i kod učenika (Lončarić, Pejić Papak, 2009). Kategoriziranje nastavnčkih kompetencija jednako je složeno kao i definiranje pa će se nastojati navesti što veći broj kategorija i supkategorija.

Nedostatak konsenzusa o konkretnoj sistematizaciji nastavnčkih kompetencija, barem onoj osnovnoj, doveo je različitim kategorizacija: od podjele na pedagoške i stručne; opće i predmetno nezavisne te usko stručne; pedagoško-didaktičko-metodičke i psihološke; profesionalne i osobne; karakteristične i znanstvene; specifične i generičke; profesionalne, pedagoško-didaktičko-metodičke i radne; temeljne i specifične, itd. Neizostavne su također i emocionalne, interkulturalne, komunikacijske, informacijsko-komunikacijske i niz drugih kompetencija, koje većina autora smješta u neku vrstu supkategorije.

Krenuvši od analize pedagoške kompetencije, proizlazi da, kao ključna pretpostavka uspješne provedbe odgojno-obrazovnoga procesa (Brust Nemet, 2013), ujedno predstavlja profesionalnu „mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazbenosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem“

(Mijatović, 2000, 158; prema Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008, 210). Pedagoški kompetentan nastavnik, prema tome, ima kontrolu nad svojim pedagoškim djelovanjem i međuodnosom s učenicima i roditeljima (Milanović i sur., 2000; prema Kostović Vranješ, Ljubetić, 2008). Pedagošku kompetenciju, prema Jurčiću, moguće je svrstati u osam dimenzija: „osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine u rješavanju problema“ (Jurčić, 2014, 80), pa će se svaka od njih detaljnije raščlaniti. Uz navedeno, iznijet će se i karakteristike kompetencije vezane uz stvaralaštvo kao jedne od osnovnih kompetencija suvremene nastave.

Neizostavni dio odgojno-obrazovnog procesa čine osobine nastavnika te odnos prema učenicima i drugim ljudima (Markuš, 2010), postavljajući tako razvoj osobnih kompetencija jednom od najvažnijih zadaća nastavnika. Iz perspektive oblikovanja nastavnoga sata, njegove pripreme, tijeka i određivanja cilja, osobnost je, uz stručnost, neminovan čimbenik (Šimunović, 2012). Dobar nastavnik ne može se opisati pomoću izoliranih vještina jer takva fragmentacija zanemaruje aspekte osobnosti nastavnika koji imaju ključnu ulogu u učinkovitom podučavanju, kao što je profesionalni identitet nastavnika i njegova uvjerenja o misiji podučavanja (Combs, Blume, Newman, Wass, 1974; Korthagen 2004; prema Pantić, 2011). Osobne kompetencije uključuju mentalno i fizičko zdravlje, vrijednosti i dobre mentalne sposobnosti (Ilanlou, Zand, 2011) te, s druge strane, uvjerenja nastavnika: mogućnost uspostavljanja i održavanja pozitivnih odnosa s učenicima, roditeljima i kolegama zahtijeva, osim poznavanja strategija učinkovite komunikacije, također i žudnju za pozitivnim međuljudskim odnosima i poštovanje drugih. Nastavnik koji to uspijeva ostvariti imat će potrebne interpersonalne vještine te će vjerovati da ih je vrijedno razvijati i kod svojih učenika (Pantić, 2011). Odgojno djelovanje, ističe Jurčić, odražava se u „temeljnim činiteljima osobne kompetencije nastavnika: u empatičnosti, uvažavanju učenika, razumijevanju, fleksibilnosti, susretljivosti, brižljivosti, entuzijazmu, profesionalnom etosu (spremnost za preuzimanje odgovornosti za uspjeh svakoga učenika), dobrom raspoloženju, smirenosti, strpljenju, pravednosti, objektivnosti, dosljednosti te u sposobnosti odabira odgovarajućega ponašanja u određenoj situaciji“ (Jurčić, 2014, 80). Navedene karakteristike ispitivane su u brojnim eksperimentalnim istraživanjima koja su pokazala da osobna obilježja nastavnika utječu na učinkovito učenje te da su društvene karakteristike čak i poželjnije od nastavnoga ili akademskoga znanja (Gordon, Hamann, 2001; Rohwer, Henry, 2004; Teachout, 1997; prema Kelly, 2009). Također, iz istraživanja Davidson i sur. (Davidson i sur., 1995/1996; prema Parncutt, McPherson, 2002) otkriveno je da su nastavnici, koji su se na ugodan način odnosili prema učenicima, bili percipirani kao

profesionalno zadovoljavajući. Ipak, nisu svi nastavnici jednako kompetentni u ovome području. Završetak studija ne jamči formiranje osobnih kompetencija, nego je njih potrebno konstantno razvijati. Nastavnici su na neki način prepušteni sami sebi i stvaranju svojevrsne „osobne jednadžbe“ (Jukić, 2010).

Razvoj komunikacijskih kompetencija također je jedan od temelja uspješnih socijalnih odnosa i suradnje te preduvjet poštovanja u razrednom ozračju. Dobra komunikacija između nastavnika i učenika smanjuje pritisak na učenike i posredno utječe na međuodnos prema školi, vršnjacima, nastavnicima i roditeljima (Zrilić, 2010). Iz tih je razloga nužno poznavati elemente osnovnih komunikacijskih vještina: „slušanje, postavljanje pitanja, empatija, osjetljivost za standarde odnosa, poznavanje situacije, samopraćenje, uključenost i upravljanje interakcijom i fleksibilnost ponašanja“ (Brust Nemet, Sili, 2016, 167). Nastavnik, osim što se služi glasom i riječima, također koristi i kontakt očima, znakovni jezik, dodir (Selvi, 2010), govor tijela, intonaciju i ritam govora (Neill, Caswell, 2005). Prepoznavanje navedenih dimenzija verbalne i neverbalne komunikacije ključno je ne samo za uspostavljanje kvalitetnih odnosa u školskom okruženju, već i za provođenje uspješne nastave. Istraživanja se o tome bave već dugi niz godina, a jedno ispitivanje u SAD-u je uzelo u obzir literaturu staru čak više od 60 godina koja ukazuje važnost proučavanja komunikacije u obrazovnom sustavu. Naime, znanstvenici su prikupljali bilješke iz članaka, komentara i publikacija u rasponu od 1955. do 1999. godine, a vrijednost obrazovanja o komunikaciji isticala se u četiri od pet glavnih tema:

- 1) Razvoj cijele osobe (17 referenci). Ova tema sugerirala je to da obrazovanje o komunikaciji ima ključnu ulogu u razvoju sebe kroz jačanje odnosa sa sobom, drugima i društvom te u poboljšanju komunikacijskih vještina.
- 2) Unaprjeđenje obrazovnoga poduzeća (7 referenci). Ova tema sugerirala je to da obrazovanje o komunikaciji poboljšava kvalitetu nastave te je ključna za uspješnu suradnju u obrazovnom okruženju.
- 3) Biti odgovoran sudionik u svijetu, društveno i kulturno (8 referenci). Ova tema sugerirala je to da je obrazovanje o komunikaciji od vitalnoga značaja za stjecanje vještina i osjetljivosti koje oblikuju naš društveni i politički život te da pomaže pozitivnom društvenom razvoju i briše kulturne granice.
- 4) Uspjeh u karijeri i poslovanju (50 referenci). Ova tema sugerirala je to da su obrazovanje i vještine u komunikaciji od temeljne važnosti za uspjeh u karijeri te mobilnosti u više zanimanja.

Peta je tema prema istraživanju iz 2000. godine naglasila da obrazovanje o komunikaciji trebaju pružati oni koji su specijalizirani u tom području (15 referenci) (Morreale, Pearson, 2008). Sukladno navedenom, važnost komunikacije i rad na komunikacijskim vještinama zaista predstavljaju temelj uspješnoga odnosa s drugima, kvalitete u razredu te vlastitoga razvoja kao pojedinca sposobnog za društveni i kulturni život.

Nastavnik u odgojno-obrazovnom radu stalno podliježe refleksiji, odnosno procjeni vlastite djelatnosti. Kritički osvrt i analiza svojega rada, naime, dovode do podizanja kvalitete podučavanja (Hercigonja, 2018) i traženja preduvjeta za razvoj svakoga pojedinog učenika (Vujičić, 2007). Ishodi analitičke kompetencije nastavnika, ističe Jurčić, očituju se: „u analizi tijeka nastavnoga sata – što i kako učenici shvaćaju, jesu li motivirani, teče li dobro realizacija, kakva je realizacija općih i posebnih ciljeva nastavnoga sata koji vode do kvalitete učenikova učenja (ishoda odgojnosti i obrazovanosti); nadalje, u kontroli i razumijevanju procesa odgoja i obrazovanja viđena u njegovoj cjelovitosti te u analizi različitih aspekata nastavne situacije, posebice one koje se odnose na susretljivost i međusobne povjerljive odnose“ (Jurčić, 2014, 81). Nastava temeljena na refleksiji, osim što povećava kvalitetu obrazovanja, također daje nastavnicima osjećaj zadovoljstva (Pollard, 2005). Stvaranje uvjeta za „refleksiju u akciji“ osposobljavanjem nastavničkoga kadra, znatno će utjecati na unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse (Schon, 1987; prema Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008). Prema svemu navedenom, osvještavanje o važnosti refleksivnih kompetencija trebalo bi započeti što ranije, odnosno već na studiju, kako bi se mogle na odgovarajući način oblikovati tijekom odgojno-obrazovnoga rada.

Podučavanje nije samo kognitivni izazov; ono je također socijalno i emocionalno zahtjevno (Jennings, Greenberg, 2009; prema Kunter i sur, 2013). Nastavnikovo poznavanje sastavnica socijalnih kompetencija i načina na koji treba stjecati vještine uspostave odnosa s učenicima, kolegama, roditeljima i ostalima od velike je važnosti za uspješan i kvalitetan rad. Socijalna kompetencija povezuje se s različitim pojmovima: „sa socijalnom inteligencijom, emocionalnom inteligencijom (Goleman, 1997), kao sposobnost interpersonalne komunikacije (Bratanić, 2002), itd.“ (Martinčević, 2010, 442). Korijeni socijalne kompetentnosti nalaze se u razvojnoj psihologiji (Zwaans, Dam, Volman, 2006; prema Markuš, 2010), no povezuje se i s ostalim teorijskim pristupima, poput biheviorističkog, sociološkog i pedagoškog, koji se isprepliću s holističkom, humanističkom i pedagoškom paradigmom razvoja (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Većina autora smatra socijalne kompetencije kao mogućnosti „razumijevanja tuđih i vlastitih osjećaja, misli i ponašanja u interpersonalnim situacijama, kao

i određenih ponašanja koja se temelje na tom razumijevanju“ (Marelowe, 1986, 52; prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010, 192). Prema Freyu, socijalna kompetencija odnosi se na „takva područja sposobnosti koja osobu, prema situaciji i zadaći pred kojom stoji, osposobljava, primarno u kooperaciji s drugima, da postavljeni cilj odgovorno dostigne“ (Frey, 2004; prema Palekčić, 2008, 410). Sastoje se od komponenata kao što su prosocijalni stav, socijalne vještine, vještine empatije, emocionalnost i socijalna anksioznost (Buljubašić-Kuzmanović, 2010), kao i „interpersonalne vještine, prosocijalno ponašanje u okolini, sposobnost donošenja odluka (samokontrola), razumijevanje drugih te osobno samopouzdanje“ (Previšić, 2010, 173). Nastavnikovo umijeće izgradnje odnosa s učenicima ne treba promatrati samo s gledišta stvaranja kulture odgovornoga ponašanja, već i s onog kognitivnog. Opić (2010) ističe da upravo socijalna interakcija između učenika i okruženja značajno doprinosi kognitivnom razvoju i razvoju socijalne kompetencije učenika. „Izlišno je smatrati da je kognitivni aspekt u nastavi izdvojen od socijalnih kompetencija. Upravo suprotno! Razvoj *socijalne kompetencije je model obogaćenog okruženja koje potiče razvoj moždanih veza*. Socijalne kompetencije su sui generis za iskustveno učenje koje kroz suradnju s drugim osobama, a prepoznajući svoje emocije, potiče i moždani razvoj pojedinca“ (Opić, 2010, 220). Uz navedeno, poticanje suradničkih odnosa i unaprjeđenje socijalnih kompetencija povezano je s kreativnošću i osjećajem osobnoga zadovoljstva (Livazović, 2012) te se smanjuju problematična ponašanja (Munjas Samarina, Takšić, 2009). Ne treba smetnuti s uma da je razvoj socijalnih kompetencija proces koji se odvija postupno i ne može se promatrati kao izolirana aktivnost (Markuš, 2010). Svijest o poveznici kognitivnoga aspekta i akademskih postignuća navodi na zaključak o važnosti definiranja ciljeva vezanih uz socijalni razvoj u okviru nacionalnoga kurikuluma (Ibid.).

Uz socijalnu, nužno se veže i emocionalna kompetencija. Ona bi se mogla opisati kao kompetencija koja se odnosi na „individualne razlike u identificiranju, izražavanju, razumijevanju, reguliranju i korištenju emocija“ (Mayer, Salovey, 1997; Petrides, Furnham, 2003; prema Nelis i sur., 2011, 354). Vještine emocionalne kompetencije moguće je svrstati u sljedeće kategorije: svijest o vlastitim emocijama, prepoznavanje i razumijevanje emocija drugih, korištenje rječnika emocija i izražavanja, empatičnost, razlikovanje subjektivnoga doživljaja emocija od izražavanja emocija, prilagodljivo suočavanje s negativnim emocijama i uznemirujućim okolnostima, svijest o emocionalnoj komunikaciji unutar odnosa i emocionalna samoučinkovitost (Saarni, 1999; prema Madalinska-Michalak, 2015). Posljednjih tridesetak godina uloga emocionalne kompetencije pokazala se ključnom na mnogim razinama:

psihološkoj, društvenoj, fizičkoj i u radnom okruženju (Nelis i sur., 2011). To se prvenstveno odnosi na veće samopoštovanje, manji rizik za razvoj psihičkih poremećaja, bolje socijalne odnose, manjak somatskih poremećaja te veću radnu sposobnost i akademska postignuća (Ibid.). Jurić (2010) također ističe da je emocionalna kompetencija, uz ranije spomenutu socijalnu kompetenciju, važna za socio-emocionalni aspekt u životu koji je vezan uz učenje, međuljudske odnose, rješavanje problema i prilagodbu složenim zahtjevima napretka i razvoja. Isto tako, socio-emocionalni aspekt u odgojno-obrazovnom kontekstu pretpostavlja uspješnost odnosa nastavnik-učenik, učenik-učenik te razvoj emocionalne pismenosti. Uz navedeno, ne smije se zanemariti da je emocionalni razvoj povezan s „opažajnim i spoznajnim: emocionalni doživljaji posjeduju spoznajne elemente, a isto tako intelektualne spoznaje imaju afektivni karakter“ (Vidulin, Radica, 2017, 61). Nastavnici, koji su upoznati s činjenicom da su emocionalne kompetencije (kao i socijalne) povezane s kognitivnim aspektom, na svojoj će nastavi poticati prikladno emocionalno ozračje. Razvoj emocionalne kompetencije stoga se može promatrati s dvaju gledišta, ono koje stvara pozitivan stav prema učenju i ono koje oblikuje učenika kao emocionalno zdravog pojedinca.

Razvitak interkulturalne kompetencije u svijetu globalizacije čini se jednim od osnovnih preduvjeta za stvaranje uspješnoga međuodnosa i komunikacije. Pitanje je interkulturalizma, ističe Miliša, „pitanje odgoja za altruizam, snošljivost, odgoj za mir, priznanje i poštovanje različitosti, demokratski suživot i odgoj za ljudska prava“ (Miliša, 2008, 220). Danas se više nego ikad osjeti potreba za interkulturalnim odgojem koji pridonosi „daljnjem razvitku demokracije, zaštiti ljudskih prava i osnovnih sloboda, boljem međunarodnom razumijevanju i suradnji, te slobodi, sigurnosti, i miru u svijetu“ (Šulentić Begić, 2010, 8). Unaprjeđenje interkulturalnih vještina također omogućava pojedincu oslobađanje od predrasuda i sagledavanje perspektiva različitih kultura (Ramos Holguín, 2013). Iako nema jednoznačne definicije interkulturalne kompetencije, ipak postoji dovoljan konsenzus o tome što njezin pojam znači (Arasaratnam, 2016). Spitzberg i Chagnon opisuju ju kao prikladno i učinkovito upravljanje interakcijom između ljudi koji, u određenoj mjeri, predstavljaju različite ili divergentne afektivne, kognitivne i bihevioralne orijentacije prema svijetu (Spitzberg, Chagnon, 2009; prema Arasaratnam, 2016). U školskom okruženju važno je naglasiti „složenost pitanja razvijanja interkulturalnih kompetencija u izobrazbi učitelja, a prema oblikovanju interkulturalnih kompetencija učenika“ (Sablić, 2011, 129). Interkulturalno osjetljiva škola vodi računa o vrijednostima i iskustvima te o poticanju kritičke svijesti i emancipaciji dijaloga među različitim kulturnim perspektivama (Spajić-Vrkaš, 2004; prema

Širanović, 2012). U razrednom odjelu interkulturalni se odnosi temelje na: „stjecanju znanja i razvijanju sposobnosti njegove primjene o drukčijima od nas; komunikaciji i interakciji učenika; suradnji, međusobnoj pomoći, poštovanju, uvažavanju, prijateljstvu; prihvaćanju različitosti, uspoređivanju mišljenja, ideja i kultura; aktivnom razumijevanju obilježja različitih kultura; priznavanju prava drugima na njihov kulturni identitet; uspostavljanju pozitivnih odnosa razmjene i međusobnoga bogaćenja odgovarajućim ponašanjima; razvijanju socijalne osjetljivosti i osjećaja za rješavanje socijalnih problema; razvijanju odnosa – sudjelovanja i uključivanja te na zadovoljstvu dimenzijama socijalnih odnosa“ (Hrvatić, 2007; prema Jurčić, 2012, 77). Za razvoj komponenata koje navodi Hrvatić treba vremena i treba ga promatrati kao proces. Byram ga opisuje kao linearan proces – učenici dolaze iz različitih pozadina, razlikuju se prema perspektivama i iskustvima te se kreću različitim brzinama (Byram, 1997; prema Moeller, Nugent, 2014). Za učenike u razredu ne postoji unaprijed određen konačni cilj, već svako iskustvo postaje vlastiti cilj u interkulturalnosti (Ibid.).

Vizija i misija vlastitoga zvanja temelji se na razvojnoj kompetenciji nastavnika (Jurčić, 2014). Nastavnički poziv specifičan je u usporedbi s ostalim djelatnostima prvenstveno po tome što nastavnici moraju kontinuirano usavršavati svoje kompetencije kako bi ih mogli razvijati i kod učenika. Kritičko promišljanje o postupcima u nastavi i pronalaženje načina za unaprjeđenje prakse mogli bi se smatrati svojevrsnim imperativom u odgojno-obrazovnom radu. Usmjerenost prema novim spoznajama iz predmeta i redovito praćenje literature vezane uz pedagogiju i druge znanosti koje se bave čovjekom osnovne su pretpostavke za stalan razvoj kompetencija (Ibid.). Nastavnik, koji vodi računa o vlastitoj učinkovitosti, mora ići u korak zahtjevima suvremenoga društva, od integracije obrazovnih sadržaja, partnerstva s drugim nastavnicima, sudjelovanja u timskom radu do odgojnoga partnerstva s roditeljima i korištenja prikladne tehnologije u nastavi (Hercigonja, 2018). Također, oni nastavnici sa željom provođenja istraživanja trebaju poznavati metodologiju pedagoških istraživanja te analizirati svoj rad u svrhu poboljšanja vlastitoga djelovanja (Brust Nemet, Sili, 2016). Sve navedeno upućuje na stalno, odnosno redovito stručno usavršavanje. Ono, naime, omogućuje prigodu za individualni razvoj te razvoj suradničkih odnosa (Vujičić, 2007), kao i unaprjeđenje prakse cjeloživotnoga učenja i, na koncu, kompetencija (Vrkić Dimić, 2013). Kostović Vranješ i Ljubetić (2008) upozoravaju na to da je od presudne važnosti da institucije, poput fakulteta koji obrazuju nastavnike, Ministarstva znanosti i obrazovanja, Agencije za odgoj i obrazovanje i drugih, planiraju i provode programe permanentnoga stručnog usavršavanja s ciljem podizanja razine pedagoške kompetentnosti. U cijelome procesu stručno usavršavanje treba biti

integrirano, to jest nužno je da su stručni i pedagoški aspekti povezani, a ne odvojeni jedan od drugoga (Bognar, 2017).

Dimenzija pedagoške kompetencije vezana uz vještine u rješavanju problema odnosi se prije svega na djelovanje nastavnika u kompleksnim nastavnim situacijama. Naime, u razrednom odjelu mnoštvo je različitih mišljenja, stavova, potreba, očekivanja i želja i sukobi među učenicima ili pak nastavnika i učenika mogući su u svakom trenutku (Jurčić, 2012). Stoga je zadaća nastavnika usmjeriti učenike prema pomoći u rješavanju problema te ih uputiti na pozitivne strategije suočavanja s teškoćama (Jurčić, 2014). Također, prema svemu navedenom, važno je imati kontrolu u pedagoškom djelovanju (Milanović i sur., 1997; prema Jurčić, 2012). „Riječ je o upravljanju svojim i učeničkim strpljenjem prema smirivanju neke novonastale situacije. Od učitelja se očekuje da svoju *smirenost i strpljenje* stavi u funkciju u svakom odgojno-obrazovnom procesu i tako bude model svojim učenicima“ (Jurčić, 2012, 185). Jurčić nadalje ističe da „prepoznavanje i reagiranje na individualne potrebe učenika, u kontekstu učenja, međuodnosa sa suučenicima i slično pruža [nastavniku] (...) osjećaj sigurnosti, štiti od razvojnih rizika, [i] pomaže mu (...) da uspostavi dobre međuodnose u razrednom odjelu“ (Jurčić, 2014, 84). Ovu se kompetenciju, dakle, može promatrati ne samo iz kuta prikladnoga djelovanja ovisno o situaciji u nastavnom okruženju, nego također i u pogledu razvoja učenika koji će se na savjestan način znati nositi s problemima pa i izvan školskoga konteksta. To čini ovu kompetenciju, uz emocionalnu i socijalnu, jednom od najodgovornijih za oblikovanje učenika kao sretnoga i zadovoljnog pojedinca.

Stvaralački rad učenika jedna je od osnovnih značajki suvremene nastave. Čudina-Obradović (1990; prema Đuranović, Klasnić, Matešić, 2020) stvaralaštvo smatra prvim pojmom kreativnosti, u smislu stvaranja novih i originalnih umjetničkih, znanstvenih ili tehničkih tvorevina, a kao drugo značenje kreativnosti izdvaja osobinu ili skup osobina koje omogućuju stvaralaštvo to jest produktivnost. Kreativnost je, ističu Arar i Rački (2003, 5) određena „kombinacijom različitih obilježja kao što su kognitivni kapaciteti (inteligencija, znanje, specifični način mišljenja), obilježja motivacije i ličnosti (kapacitet i preferencija za teški rad i opsesivni interes za ideje) i okolinski uvjeti“. Kreativnost se također opisuje kao maštovit proces koji rezultira izvornim i vrijednim djelima (Robinson, 2011; prema Đuranović, Klasnić, Matešić, 2020) te kao stvaranje nečega novog što ranije nije postignuto ili stvoreno (Isbell i Raines, 2007; prema Đuranović, Klasnić, Matešić, 2020). U psihologiji se kreativno mišljenje izjednačuje s „divergentnim mišljenjem, koje je: fleksibilno, fluentno i originalno. Inventivno i kreativno mišljenje proces je povezivanja pojmova i stvari na nov i nepoznat način,

zamjedbom veza među pojavama i stvarima koje nisu uvijek očite“ (Jurđana, Kadum, 2018, 435). U kontekstu nastave, uspješno implementiranje stvaralačkoga rada učenika pretpostavlja osmišljavanje nastavnoga programa u kojem će se stvaralaštvo nadovezivati uz ostale nastavne aktivnosti i na taj način kontinuirano njegovati. Ako se u odgojno-obrazovni proces ne uvrsti kao jedna od temeljnih aktivnosti, velika je vjerojatnost da će se provoditi tek polovično, što može utjecati na smanjenje radoznalosti učenika i slabijim rezultatima od očekivanih. Sukladno tome, oblikovanje nastave podrazumijeva unaprijed pripremljeni nastavni program, za što bi se trebala osigurati stručna pomoć nastavnicima kako bi se metode rada i nastavni postupci provodili na što uspješniji način. U tome mogu pomoći kritički prijatelji, stručni suradnici i mentori, to jest osobe koje dobro poznaju načine za ostvarenje kreativnosti u svrhu poticanja razvoja učenika (Bognar, 2004). O nastavniku, prvenstveno, ovisi osmišljavanje i stvaranje kreativnih odgojnih situacija koje će omogućavati kreativno učenje (Balažević, 2010) i iz kojih će učenici izvući najveću moguću vrijednost, umjesto da rade površno i naposljetku izgube interes (Savoie, 2015). Nužnost poticanja kreativnosti, međutim, često ostaje na deklarativnoj razini, odnosno, ponajviše ovisi o individualnim afinitetima nastavnika, učenika, škole ili pak autora udžbenika (Koludrović, Reić Ercegovac, 2010). Razlog tome je, ističu Koludrović i Reić Ercegovac (2010), što je kreativnost praktički nemoguće jednoznačno definirati, ali je također teško i ocijeniti kvalitetu kreativnoga uratka. Osmišljavanje jedinstvenoga modela kreativnosti u nastavni proces gotovo je neostvarivo, s obzirom na to da svaka škola ima svoje specifične značajke, svaki nastavnik ima svoj osobni stil podučavanja, metode i socijalne oblike rada te svaki razred ima različite mogućnosti i želje (Ibid.). Stoga je zadatak nastavnika osigurati uvjete za njegovanje stvaralaštva i individualnosti u radu uz postepeno izgrađivanje motivacije i unutarnjih kriterija uspješnosti (Ibid.). Nastavnici kao poticatelji kreativnih sklonosti trebaju usmjeriti učenike na izražavanje originalnih interpretacija i kreativnih ideja (Runco, 2008) te osigurati optimalne uvjete za njihov razvitak (Kupers i sur., 2019). Razvoj kompetencija vezanih uz stvaralaštvo, sukladno svemu navedenom, treba započeti već na studiju. Proširivanje temeljnih znanja o radu s učenicima sa svrhom poticanja kreativnosti u značajnoj bi mjeri pripremila studente za nastavni proces. Kao što je vidljivo u praksi, ne postoji jedinstveni model kreativnosti, pa su nastavnici gotovo jedini odgovorni za oblikovanje okruženja koje će omogućiti stvaralački izražaj učenika. Pri tome im mogu pomoći stručni suradnici s kojima mogu zajednički osmisliti nastavne postupke i metode rada, a od velikoga su značaja i stručna usavršavanja na kojima nastavnici mogu steći nova znanja te poslušati iskustva kolega iz drugih škola.

Uz pedagoške nužno se vežu i stručne kompetencije, odnosno teorijska i stručna znanja kao temelj odgojno-obrazovnoga rada. Stručna kompetencija prema Freyu označava područja sposobnosti koje su „najčešće disciplinarno orijentirane i podložne promjenama, što zahtijeva stalno (dalje) obrazovanje“ (Frey, 2004; prema Palekčić, 2008, 410). Jukić (2010) ističe da nastavnik treba odlično poznavati nastavni proces, strategije i metode, to jest imati i didaktičko-metodičke kompetencije. Didaktičke kompetencije vezane su uz kreiranje nastavnoga sadržaja planiranjem, programiranjem i pripremanjem za nastavu te evaluacijom i povezivanjem teorije i nastavnih metoda (Fajdetić, Galić, 2009; prema Brust Nemet, Sili, 2016). Jurčić (2014) iskazuje didaktičke kompetencije u pet dimenzija: metodologiju izgradnje predmetnoga kurikulumu, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnoga procesa, oblikovanje razredno-nastavnoga ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi i razvoj modela odgojnoga partnerstva s roditeljima. Prva dimenzija pretpostavlja nastavnikovo definiranje općih ciljeva i sadržaja učenja, kompetencija učenika, situacija i strategija poučavanja i učenja te vrednovanja učenikova postignuća i vlastitoga rada (Ibid.). Druga je vezana uz prikaz novih sadržaja prema postavljenim ciljevima i zadacima uz dogovor s učenicima o artikulaciji sata i zajedničkom vrednovanju, a treća se temelji na stvaranju ugodnoga okruženja u kojem nastavnik pomoću podrške i razredne kohezije utječe na smanjenje ispitne anksioznosti i opterećenja učenika (Ibid.). Četvrta dimenzija odnosi se na nastavnikovu brigu o odnosu učenika prema školskim obvezama i postignućima i u skladu s njima dodjeljuje odgovarajuće ocjene te zadnja pretpostavlja osmišljavanje kurikulumu s jasno postavljenim ciljevima i sadržajima u svrhu poticanja angažmana roditelja, odnosno stvaranja odgojnoga partnerstva s roditeljima (Ibid.). Škola i roditeljski dom, kako ističu Lukaš i Gazibara, „dvije su polovice odgojno-obrazovne sredine i njihova je suradnja neizostavna“ (Lukaš, Gazibara, 2010, 210). I ranije spomenuti Tuning projekt detaljno opisuje specifične didaktičke kompetencije nastavnika: „1. predanost učenikovu napretku i postignuću; 2. kompetentnost u primjeni različitih strategija poučavanja i učenja; 3. savjetovanje učenika i roditelja o različitim obrazovnim pitanjima i razvojnim problemima; 4. poznavanje predmeta poučavanja; 5. djelotvorno komuniciranje s pojedincima i grupama o obrazovnim pitanjima; 6. stvaranje poticajne klime za učenje; 7. razumijevanje obrazovnih teorija i prepoznavanje mogućnosti njihove primjene u praksi; 8. upotreba e-učenja i njegovo integriranje u poučavanje i učenje; 9. učinkovito upravljanje vremenom; 10. promišljanje i vrednovanje vlastitoga rada; 11. svijest o potrebi kontinuiranog profesionalnog usavršavanja; 12. kreiranje i primjena različitih strategija za praćenje i vrednovanje procesa i ishoda učenja; 13. timsko rješavanje problema; 14. integracija osoba s posebnim potrebama u

obrazovni sustav; 15. poboljšanje okolinskih uvjeta u kojima se učenje i poučavanje odvijaju; 16. prilagodba kurikulumu i nastavnih materijala zahtjevima specifičnog obrazovnog okruženja“ (*Education and Culture*, 2005; prema Brust Nemet, Sili, 2016, 164). Metodičke kompetencije, kao i didaktičke, također čine osnovu nastavnoga procesa. One prvenstveno podrazumijevaju područja „koja osobi omogućuju da bude misaono i djelatno sposobna unutar definiranoga stručnog područja“ (Frey, 2004; prema Palekčić, 2008, 410). Metodička kompetencija ključna je za provedbu kvalitetne nastave jer pretpostavlja razumijevanje svrhovitosti nastavnoga predmeta te u skladu s tim i korištenje nastavnih metoda i oblika rada primjerenih kontekstu. Složene je strukture s obzirom na to da sadrži „psihološka, sociološka, filozofska, pedagoška i druga značenja te nije usmjerena toliko na kognitivno, koliko na uspješno djelovanje“ (Brust Nemet, Sili, 2016, 166). Brust Nemet i Sili nadalje navode opće i specifične metodičke kompetencije: opće se odnose na stručno-metodičku osposobljenost za kritičko promišljanje te kvalitetno i kreativno planiranje i pripremanje nastavnoga sadržaja primjenom suvremenih metodičkih spoznaja, a specifične su: „sposobnost razvijanja svijesti te razumijevanje važnosti pojedinog nastavnog predmeta; znanje o procesima spoznavanja u nastavi; znanje o primjeni suvremenih nastavnih sredstava i pomagala u nastavi; znati primijeniti osnovna načela, nastavne metode i metodičke oblike rada u nastavi; sposobnost planiranja i pripremanja nastave; sposobnost praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja vlastitog rada te vrednovanje postignuća učenika u nastavnim djelatnostima; sposobnost korištenja informacija, analize i sinteze; sposobnost razvijanja samostalnosti i rada u timu; sposobnost razvijanja istraživačke sposobnosti; stvaralaštvo i kritičko promišljanje; sposobnost i vještina primjene stečenih znanja u sličnim ili novim situacijama; razvijanje želje i potrebe za cjeloživotnim učenjem i usavršavanjem u metodici nastave“ (Ibid.).

Cjeloživotno učenje također je jedan od temeljnih zadataka profesionalne kompetencije nastavnika. Sam pojam „profesionalna kompetentnost“ označava primjenu koncepta na radni život, osobito u vrlo složenim i zahtjevnim profesijama u kojima ovladavanje situacijama posebno ovisi o međusobnom utjecaju znanja, vještina, stavova i motivacije (Epstein, Hundert, 2002; Kane, 1992; Weinert, 2001; prema Kunter i sur., 2013). Profesionalnu kompetentnost moguće je primijeniti i na nastavničko zanimanje (Goodman i sur., 2008; Oser, Achtenhagen, Renold, 2006; Tannenbaum, Rosenfeld, 1994; prema Kunter i sur., 2013) pa u tom kontekstu nastavnik treba imati cjelovitu bazu znanja o nastavi i učenju što je potkrijepljeno znanstveno-istraživačkim spoznajama, poznavanjem praktičnih postupaka u nastavi, rješavanjem pedagoških, ali i širih problema, kao i odgovornošću prema zajednici (Vlahović, Vujisić-

Živković, 2005; prema Sučević, Cvjetičanin, Sakač, 2011). Profesionalne kompetencije nastavnika proširile su se, ističu Gortan-Carlin i Močinić, od „vladanja stručnim znanjima, planiranja, programiranja i metodičke obrade sadržaja nastavnih predmeta, tumačenja pojmova učenicima te vrednovanja i ocjenjivanja znanja, na umijeće dijagnosticiranja pojedinačnih učenikovih potreba za učenjem, određivanja odgovarajućeg načina upravljanja razredom, metodičkog osmišljavanja aktivnog stjecanja znanja i razvoja kompetencija, kritičkog promišljanja o izabranim strategijama i postignutim rezultatima rada, istraživanja u cilju uvođenja inovacija u nastavu, razvoja suradničke i organizacijske kompetencije, samomotivacije u postizanju ciljeva i kontrole nad vlastitim raspoloženjima i reakcijama“ (Gortan-Carlin, Močinić, 2017, 512). Cheetham i Chivers (Cheetham, Chivers, 1996; prema Kostović-Vranješ, Ljubetić, 2008) nude četiri osnovne komponente profesionalne kompetentnosti: spoznajna / kognitivna, funkcionalna, osobna ili ponašajna kompetencija i vrijednosti / etička kompetencija. Illanou i Zand profesionalne kompetencije dijele u dvije skupine: opće i specijalizirane. Pod općim smatraju poznavanje psihologije učenja i procesa podučavanja, nastavne metode, upravljanje razredom i vrednovanje; dok specijalizirane uključuju ovladavanje sadržajem, organiziranje sadržaja, davanje povratnih informacija učenicima i slično (Illanou, Zand, 2011). Razine profesionalnoga rasta nastavnika mogu se podijeliti na: stručna znanja (detaljno poznavanje predmeta); pedagošku vještinu (usavršena vještina podučavanja); pedagošku kreativnost (uvođenje novih metoda i tehnika) i pedagošku inovaciju (nove, progresivne teorijske ideje, načela i metode) (Buharkova, Gorshkova, 2007; prema Nessipbayeva, 2012).

Važnost unaprjeđenja nastavničkih kompetencija ogleda se prije svega u permanentnom stručnom usavršavanju te brizi nastavnika za vlastiti profesionalni i osobni razvoj. No, ne treba zanemariti ni inicijalno obrazovanje o kojem ovisi daljnja praksa i kvaliteta odgojno-obrazovnog rada. O metodičkim, općim pedagoškim i psihološkim kompetencijama studenata treba voditi računa tijekom cijeloga studija, a ne samo u jednom njegovom dijelu, na diplomskom studiju (Bognar, 2017). Iz tog je razloga najprikladniji model za stjecanje kompetencija integrirani model, prema kojem se predviđa integracija različitih sadržaja u okviru stručne i pedagoške kompetencije (Šulentić Begić, 2013). Aktivno uključivanje studenata u nastavu gdje će imati priliku primijeniti znanje u praksi dovest će do izražaja njihove organizatorske, medijatorske i poučavateljske vještine (Peko, Mlinarević, Buljubašić-Kuzmanović, 2008). U konačnici, kvaliteta poučavanja odlučujući je čimbenik za uspješnost obrazovnih sustava (Palekčić, 2008).

5.1.3. Obrazovna politika i problematika kompetencija

Počeci kompetencijskoga pristupa obrazovanju mogu se pratiti još od 1970-ih godina u Sjedinjenim Američkim Državama u sklopu pokreta za obrazovanje nastavnika temeljenog na kompetencijama (Kerka, 1998). Pristup se narednih desetljeća proširio na Englesku, Wales, Novi Zeland i Australiju te postupno i na ostale zemlje. Njegov je cilj bio standardiziranje profesionalnih kvalifikacija formuliranih u obliku kompetencija, što je podupirala međunarodna obrazovna politika, u svrhu globalne kompetitivnosti na svjetskom tržištu (Ćatić, 2012). Na taj se način, tvrdi Ćatić, poticala težnja za porastom profitabilnosti i u konačnici, povećanjem učinkovitosti radne snage, odnosno ljudskoga kapitala. Uvjetno rečeno, karakteristike iz područja ekonomije, gdje je izvorno i nastao koncept kompetencija, prenijele su se na područje obrazovanja. S vremenom su nastale kritike mnogih autora, štoviše, stručnjaci su se podijelili na pristaše i protivnike pristupa. Zagovornici ga, naime, smatraju prikladnim načinom povezivanja zahtjeva za obrazovanje / osposobljavanje i radno mjesto (Harris i sur. 1995; prema Kerka, 1998) te ističu da naglašava ishode i čini što je moguće jasnijim što se treba postići, uključujući i standarde za mjerenje postignuća (Kerka, 1998). Short primjerice, tvrdi da je kompetencijski pristup vrijedan napor da se „objedini mjerljivost, transparentnost vrednovanja i odgovornost za ishode obrazovanja s humanističkim vrijednostima inherentnim u obrazovanju“ (Short, 1977; prema Domazet, 2009, 170). S druge strane, kritičari zamjeraju preveliki naglasak na kompetitivnost, efikasnost i ishode obrazovanja te ga doživljavaju pretjerano redukcionističkim, uskim, krutim, atomiziranim i teorijski, empirijski i pedagoški nezdravim (Chappell 1996; Hyland 1994; prema Kerka, 1998). Prenošenje ekonomskih modela na obrazovanje u potpunosti mijenja sliku obrazovnoga sustava. Koncept obrazovnih standarda više nije orijentiran na „input“, odnosno ciljeve u konceptu nastavnoga plana i programa, već na „output“, to jest ishode obrazovanja koji utvrđuju što pojedini učenici moraju moći (Palekčić, 2005). Također, orijentacija na evaluaciju samo ishoda učenja „zanemaruje ovisnost razvijenih kompetencija učenika o širem kontekstu škole, nadarenosti učenika i izvanškolskog iskustva (posebice obiteljske okoline)“ (Palekčić, 2005, 228).

Osim ekonomiziranja odgoja, kompetencijskom pristupu obrazovanja zamjera se također i zanemarivanje kulturne i socijalne uloge obrazovanja, kao i isključivo biheviorističko poimanje pojma kompetencija (Ćatić, 2012). Naime, biheviorizam je često kritiziran zbog ignoriranja veza između zadataka te ignoriranja značenja, namjera ili dispozicija djelovanja (Gonczi 1997; Hyland 1994; prema Kerka, 1998). Ako se kompetencije shvaćaju samo iz biheviorističke perspektive, tada se previđa činjenica da pojedinci ovisno o situaciji neprestano

mijenjaju ponašanje, a s time i znanje, vještine i stavove (Ćatić, 2012). S druge strane, mnogi kritičari smatraju da pristup ne vodi računa o društvenim problemima. Ecclestone tvrdi da, unatoč retorici o „društvu koje uči“, ekonomska osnova pristupa ne mari o široj kulturnoj i socijalnoj svrsi učenja (Ecclestone, 1997; prema Kerka, 1998). Harris i sur. ističu da pristup, usprkos navedenom, uz veći naglasak na holističkoj koncepciji kompetencija i na obrazovanje za građanstvo i kulturno razumijevanje može naći realnu sredinu između humanističke i biheviorističke perspektive (Harris i sur., 1995; prema Kerka, 1998).

Kompetencijski pristup obrazovanju već se desetljećima susreće s kritikama, no i dalje su na snazi ishodi obrazovanja, što ima veliki utisak na kvalitetu odgojno-obrazovnog sustava. Sachs (2001) primjerice, među mnogobrojnim autorima skreće pozornost na količinu utjecaja koji vladina politika i obrazovno restrukturiranje imaju na obrazovanje. Napominje da dvije vrste diskursa formiraju profesionalni identitet nastavnika: menadžerski i demokratski. Menadžerski je vezan uz poduzetnički identitet u kojem tržište, prvenstveno kompetitivnost, učinkovitost i individualizam djeluju na škole kao na poduzeća i na nastavnike kao na poduzetnike usmjerene na postizanje što boljih rezultata (Sachs, 2001). S druge strane, potpuno oprečni demokratski diskurs stvara aktivistički profesionalni identitet, s ciljem smanjenja nejednakosti i izrabljivanja (Ibid.). Unatoč naporima demokratskoga diskursa, činjenica je da kompetencijski pristup u današnjoj političkoj klimi pruža infrastrukturu putem koje nastavnici i administratori trebaju učinkovitije iskazivati svoju odgovornost obrazovnoj politici (Jackson, 1993). Glavni alat za kontroliranje učinkovitosti obrazovnih sustava upravo je vanjska evaluacija, odnosno izlazne kompetencije ili postignuća učenika, no kako će škola to ostvariti, državu ne zanima (Ćatić, 2012).

Iz svega navedenog jasno je vidljivo da se odgojno-obrazovni sustav dugi niz godina suočava sa zahtjevima obrazovne politike, no i sam koncept kompetencije predstavlja složenu problematiku. Primjerice, korištenje termina kompetencija postalo je neka vrsta mode – osim što se upotrebljava u znanstvenom svijetu, također je dio svakodnevnoga govora. Dvostruka primjena pojma s jedne strane odnosi se na znanstveni, psihološki aspekt (pristup Noama Chomskog), a s druge strane termin se koristi u tolikoj mjeri da se bilo koja pojava smatra kompetencijom te se prihvaća kao kognitivna pa čak i u psihološkom smislu (Csapó, 2004). Još jedan problem predstavlja činjenica da čak i profesionalci miješaju dva različita tumačenja (Ibid.). Weinert već odavno ukazuje na mnoga praktična pitanja vezana uz kompetencije, od njihovoga definiranja i analize do konceptualiziranja. Tako ističe da mnogi stručnjaci primjenjuju kognitivni koncept koji se, umjesto na naučeno znanje, stečene vještine i strategije,

odnosi na primarne intelektualne sposobnosti. Takvo stajalište kompetenciju smatra sustavom osnovnih mentalnih sposobnosti. Ako se uzmu u obzir najvažniji modeli inteligencije (genetički korijeni, raspodjela sposobnosti prema normalnoj krivulji, stabilne inter-individualne razlike tijekom dugih vremenskih razdoblja, opća neovisnost intelektualnih sposobnosti i specifična znanja u nekom području), čini se teorijskim i pragmatično korisnim ograničiti koncept kompetencija na učenje specifično za područje te vještine, znanja i strategija specifičnim za određeno područje (Weinert, 1999). Weinert također upućuje i na druge poteškoće u konceptualizaciji kompetencije: većina definicija kompetencije usredotočena je na pojedinca te zanemaruje društvene, fizičke i specifične kontekste; kompetencije bi trebalo ograničiti na specifične, a ne na opće intelektualne; u znanstvenoj upotrebi i svakodnevnom jeziku koncepti kompetencije, ključne kompetencije i metakompetencije nisu jasno diferencirani (Ibid.). Zadnje tri navedene konstrukcije koriste se za opisivanje različitih razina specifičnosti sadržaja i funkcionalne važnosti. Iako su se pojmovi kompetencija i ključna kompetencija opisivali već ranije, ovdje će se, radi međusobne usporedbe, još jednom (prema Weinertu) navesti:

- *„kompetencija je*
 - a) kognitivno znanje za određenu vrstu zadataka;
 - b) grubo specijalizirani sustav vještina ili individualnih dispozicija da se nešto nauči uspješno, da se nešto učini uspješno ili da se postigne određeni cilj. To se može primijeniti na pojedinca, grupu pojedinaca ili instituciju (tj. tvrtku);
- *ključna kompetencija je središnja kompetencija*
 - a) o kojoj ovise (mnogi) drugi;
 - b) koja olakšava razumijevanje i učenje različitih pojmova, pravila, načela, strategija i vještina;
 - c) koja se može primijeniti za rješavanje različitih problema u različitim situacijskim kontekstima;
- *meta-znanje (meta-kompetencije) je znanje o znanju i bavi se kulturnim i individualnim repertoarom pravila i pravilnosti za mjerodavno korištenje dostupnoga znanja:*
 - a) deklarativno meta-znanje;
 - b) proceduralno meta-znanje“ (Ibid., 34–35).

Kompetencije, dakle, treba shvatiti prvenstveno kao mentalne uvjete potrebne za kognitivno, socijalno i strukovno postignuće (Weinert, 1999). No, kao što je ranije spomenuto, neki stručnjaci kompetencije smatraju primarnim intelektualnim sposobnostima pa različito

poimanje otežava definiranje i konceptualiziranje. To je poprilično veliki problem u odgojno-obrazovnom kontekstu jer su kompetencije jedna od osnova službenih dokumenata prema kojima nastavnici, odnosno kompetentnost nastavnika, predstavljaju temelj podučavanja i učenja. Djelotvornost radne snage, to jest konkurentno globalno gospodarstvo i težnja za porastom profitabilnosti ovise o kompetencijama, stoga nedostatak konsenzusa oko toga što je ona zapravo, moglo bi se reći, bitno narušava njezin položaj. Osim toga, koncept kompetencija uspostavlja kognitivne standarde za ponašanja koja u biti ne mogu biti standardizirana (Westera, 2001). Jukić također upozorava da se nastavničke kompetencije ne mogu odrediti pomoću normiziranih testova: „»Neuhvatljive« pojmove poput stila, takta, osobnosti..., teško je definirati i izmjeriti“ (Jukić, 2010, 301).

Sukladno svemu navedenom, proizlazi da je heterogenost definicija dovela do toga da je od kompetencije preostala samo nejasna konceptualna jezgra (Weinert 1999). Stoga je potrebno, kako Weinert (1999) tvrdi, odlučiti koje aspekte i komponente različitih koncepata kompetencija treba koristiti kao kriterije definicije za postizanje znanstvenih i pragmatičnih ciljeva. Westera (2001) ističe da sa znanstvenog gledišta kompetencije ustvari nemaju dodatno značenje u odnosu na vještinu, odnosno one spadaju u potkategoriju kognitivnih vještina. Kada se sagleda sva problematika, preostaje razmisliti o ekstremnim mjerama na koje sam Westera upućuje – ako se kompetencije ne smatraju zasebnom kategorijom, treba li ih ukinuti?

5.2. KOMPETENCIJE NASTAVNIKA GLAZBE

U ovome dijelu poglavlja prokomentirat će se kompetencije, odnosno kvalifikacije nastavnika glazbe u Hrvatskoj te će se dati uvid u odgovarajuću stručnu spremu nastavnika za izvođenje određenih glazbenih predmeta. Kao uvod u temu, iznijet će se osnovni pojmovi, ovaj puta iz hrvatske perspektive – prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, nakon čega će uslijediti prikaz nastavničkih profila, radi jasnijega pregleda podjele nastavnika glazbe ovisno o struci.

Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) reformski je instrument „kojim se uređuje cjelokupni sustav kvalifikacija na svim obrazovnim razinama u Republici Hrvatskoj kroz standarde kvalifikacija temeljene na ishodima učenja i usklađene s potrebama tržišta rada, pojedinca i društva u cjelini“.¹⁰⁹ Prema HKO-u kompetencije predstavljaju: „skup znanja i vještina, te pripadajuću samostalnost i odgovornost. Postoji više različitih načina prikaza svih

¹⁰⁹ *Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO)*. Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Preuzeto s: <https://www.azvo.hr/hr/ured-enic-naric/hrvatski-kvalifikacijski-okvir-hko> [13. 4. 2019.]

kompetencija koje je pojedina osoba stekla tijekom svog učenja. Gotovo u svim zemljama kompetencije se prikazuju kroz znanja, primjenu tih znanja, te njihovu postignutu primjenu. Postignuta se primjena odnosi na uvjete u kojima se postiže primjena konkretnih znanja i vještina, uključujući prostorne, vremenske i druge uvjete“ (*HKO: Uvod u kvalifikacije*, 2009, 17). Kvalifikacija je: „formalni naziv za skup kompetencija određenih razina, obujma, profila i kvalitete, koja se dokazuje svjedodžbom ili diplomom odnosno drugom javnom ispravom koju izdaje nadležna ustanova“ (Ibid, 19).

Ranije spomenuti nastavnički profil u glazbenoj struci u Hrvatskoj kategorizira jedanaest tipova nastavnika glazbe:

- „jednopedmetni nastavnici glazbene kulture u osnovnoj školi i glazbene umjetnosti u gimnaziji
- dvopedmetni nastavnici glazbene kulture u osnovnoj školi i glazbene umjetnosti u gimnaziji
- crkveni glazbenici, nastavnici glazbene kulture u osnovnoj školi
- jednopedmetni nastavnici povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama i glazbene umjetnosti u gimnazijama, zapravo: jednopedmetni muzikolozi sa završenim psihološko-pedagoškim modulom
- dvopedmetni nastavnici povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama i glazbene umjetnosti u gimnazijama
- nastavnici tzv. teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama
- diplomirani kompozitori i dirigenti sa završenim psihološko-pedagoškim modulom, kao nastavnici tzv. teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama
- nastavnici instrumenata/pjevanja u glazbenim školama, zapravo: instrumentalisti i pjevači sa završenim psihološko-pedagoškim modulom
- nastavnici razredne nastave u osnovnoj školi
- sveučilišni nastavnici na studijima glazbe (muzičkoj akademiji i umjetničkim akademijama)
- sveučilišni nastavnici na učiteljskim fakultetima“ (Rojko, 2009, 30–31).

Prema navedenim kategorijama nastavnici se mogu podijeliti po skupinama:

- nastavnici teorijskih glazbenih predmeta (1-7)
- nastavnici instrumenta i pjevanja (8)

- nastavnici razredne nastave u osnovnoj školi (9) i
- sveučilišni nastavnici (10 i 11).

U popis bi se mogli dodati i voditelji Glazbenih vrtića, no s obzirom na to da nije riječ o posebno obrazovanim nastavnicima, već taj posao obavljaju nastavnici Glazbene kulture / Glazbene pedagogije / teoretičari (Rojko, 2009), njih se neće uvrstiti.

Prije uvida u vrstu obrazovanja potrebnu za izvođenje glazbenih predmeta u osnovnom i srednjem školstvu, prikazat će se pedagoško-psihološki predmeti teoretičara, glazbenih pedagoga, kompozitora, muzikologa, dirigenta, instrumentalista i pjevača (Tablica 26).¹¹⁰ Predmeti struke vezani su uz znanja i vještine specifične za svaki studijski program pa će se umjesto njihovoga detaljnijeg prikaza izložiti izlazne kompetencije. S obzirom na to da će se komentirati osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, izuzet će se sveučilišni nastavnici, ali i nastavnici razredne nastave u osnovnoj školi, jer se glazbeno obrazovanje te skupine nastavnika u potpunosti razlikuje od obrazovanja ostalih nastavnika.

Tablica 26. *Pedagoško-psihološki predmeti teoretičara, glazbenih pedagoga, kompozitora, muzikologa, dirigenta, instrumentalista i pjevača*

| | Pedagoško-psihološki predmeti |
|--|---|
| Teoretičari¹¹¹ | <ul style="list-style-type: none"> • Psihologija odgoja i obrazovanja • Osnove glazbene pedagogije • Didaktika • Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta • Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta • Glazbena pedagogija • Glazbena psihologija (samo u Zagrebu) |
| Glazbeni pedagozi¹¹² | <ul style="list-style-type: none"> • Psihologija odgoja i obrazovanja • Osnove glazbene pedagogije • Didaktika • Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta • Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta • Glazbena pedagogija |

¹¹⁰ Iako su se u prethodnom poglavlju prikazali pedagoško-psihološki predmeti vezani uz studij Teorije glazbe i studij Glazbene pedagogije, ukratko će se iznijeti još jednom, radi usporedbe s pedagoško-psihološkim predmetima ostalih navedenih glazbenika.

¹¹¹ *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Teorije glazbe* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

¹¹² *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Glazbene pedagogije* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Glazbena psihologija (samo u Zagrebu) |
| Kompozitori ¹¹³ | <ul style="list-style-type: none"> • Psihologija odgoja i obrazovanja • Osnove glazbene pedagogije • Didaktika • Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta • Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta • Glazbena psihologija (izborno) |
| Muzikolozi ¹¹⁴ | <ul style="list-style-type: none"> • Psihologija odgoja i obrazovanja • Osnove glazbene pedagogije • Didaktika • Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta • Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta • Glazbena psihologija |
| Dirigenti ¹¹⁵ | <ul style="list-style-type: none"> • Psihologija odgoja i obrazovanja • Osnove glazbene pedagogije • Didaktika • Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta • Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta • Glazbena pedagogija (izborno) • Glazbena psihologija (izborno) |
| Instrumentalisti ¹¹⁶ | <ul style="list-style-type: none"> • Psihologija odgoja i obrazovanja • Didaktika • Metodika nastave instrumenta • Pedagoška praksa nastave instrumenta • Glazbena pedagogija (izborno) • Glazbena psihologija (izborno) |
| Pjevači ¹¹⁷ | <ul style="list-style-type: none"> • Psihologija odgoja i obrazovanja • Didaktika • Metodika nastave pjevanja • Pedagoška praksa nastave pjevanja • Glazbena pedagogija (izborno) • Glazbena psihologija (izborno) |

Kao što je vidljivo u Tablici 26., teoretičari i glazbeni pedagozi imaju identične predmete i svi su obvezni, osim što se Glazbena psihologija nudi jedino na Muzičkoj akademiji u Zagrebu.

¹¹³ *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Kompozicije* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

¹¹⁴ *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Muzikologije* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

¹¹⁵ *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Dirigiranja* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

¹¹⁶ *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij za instrumentaliste* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

¹¹⁷ *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Pjevanja* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

Kompozitori i muzikolozi nemaju Glazbenu pedagogiju, dok je Glazbena psihologija za muzikologe obvezna, a za kompozitore izborna. Dirigentima su, pak, Glazbena pedagogija i Glazbena psihologija izborni, kao i instrumentalistima i pjevačima. No, instrumentalisti i pjevači nemaju Osnove glazbene pedagogije te su Metodika i Pedagoška praksa vezane uz dotični instrument / pjevanje, to jest vlastitu metodiku, a ne uz teorijske glazbene predmete kao ostalima.

Izlazne kompetencije navedenih skupina pretpostavljaju:

- za teoretičare: osposobljenost za rad u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta
- za glazbene pedagoge: osposobljenost za rad u osnovnoj školi kao nastavnici Glazbene kulture, u gimnaziji kao nastavnici Glazbene umjetnosti te u osnovnoj glazbenoj školi kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta
- za kompozitore: osposobljenost za rad u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta te djelovanje kao samostalni umjetnici na području glazbenoga stvaralaštva
- za muzikologe: osposobljenost za rad u srednjoj općeobrazovnoj i glazbenoj školi kao nastavnici Glazbene umjetnosti, odnosno Povijesti glazbe
- za dirigente: osposobljenost za rad u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi kao nastavnici dirigiranja i teorijskih glazbenih predmeta
- za instrumentaliste: osposobljenost za rad u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi kao nastavnici odgovarajućega instrumenta te djelovanje kao samostalni umjetnici-izvođači
- za pjevače: osposobljenost za rad u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi kao nastavnici pjevanja, te djelovanje kao samostalni umjetnici-izvođači.¹¹⁸

Uzimajući u obzir pedagoško-psihološke predmete i izlazne kompetencije, u nastavku će se analizirati pravilnici o odgovarajućoj vrsti obrazovanja za osnovno i srednje školstvo.

¹¹⁸ Skupinama se također mogu pribrojiti, ovisno o struci, primjerice, glazbeno izdavaštvo, produkcija i distribucija, glazbeni menadžment, rad u kulturi, masovnim medijima, turističkoj i festivalskoj djelatnosti, rad u znanosti, vođenje zborova i orkestara, djelovanje kao članovi komornih sastava / ansambala / zborova, orkestarski glazbenici i sl., no zbog konteksta uzet će se u obzir samo rad u školama i djelovanje kao samostalni umjetnici-izvođači.

5.2.1. Pravilnici o odgovarajućoj vrsti obrazovanja

5.2.1.1. Osnovno školstvo

Što se tiče **osnovne općeobrazovne škole**, odnosno predmeta Glazbena kultura, u Pravilniku o odgovarajućoj vrsti obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi iz 2019. godine propisan je studijski program odgovarajuće vrste i smjera koju moraju imati učitelji u osnovnoj školi. Prema članku 24. za predmet Glazbena kultura određen je studijski program i smjer te akademski naziv (Tablice 27., 28. i 29.):

Tablica 27. *Vrsta obrazovanja potrebna za izvođenje predmeta Glazbena kultura točka a)*¹¹⁹

| STUDIJSKI PROGRAM | SMJER | STEČENI AKADEMSKI NAZIV |
|----------------------------|------------------------------|---|
| Glazbena kultura | nastavnički | <ul style="list-style-type: none"> • magistar glazbene kulture • profesor glazbene kulture • profesor glazbenoga odgoja |
| Glazbena pedagogija | nastavnički ili dvopredmetni | <ul style="list-style-type: none"> • magistar glazbene pedagogije • magistar muzike |
| Crkvena glazba | glazbena pedagogija | <ul style="list-style-type: none"> • magistar glazbene pedagogije • profesor teoretskih glazbenih predmeta • profesor crkvene glazbe |
| Teorija glazbe | | <ul style="list-style-type: none"> • magistar teorije glazbe • magistar muzike • profesor teoretskih glazbenih predmeta |
| Glazbena teorija | | <ul style="list-style-type: none"> • magistar glazbene teorije • profesor teorije glazbenih predmeta |

Tablica 28. *Vrsta obrazovanja potrebna za izvođenje predmeta Glazbena kultura točka b)*¹²⁰

| STUDIJSKI PROGRAM | SMJER | STEČENI AKADEMSKI NAZIV |
|---------------------|--|---|
| Muzikologija | <ul style="list-style-type: none"> • Muzikologija • Etnomuzikologija • Historijska muzikologija • Sistematska muzikologija | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzikologije • diplomirani muzikolog • profesor muzikologije |

¹¹⁹ *Pravilnik o odgovarajućoj vrsti obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

¹²⁰ Ibid.

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| Dirigiranje | <ul style="list-style-type: none"> • Dirigiranje • Zborsko dirigiranje | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • akademski muzičar • diplomirani glazbenik – dirigent (skladatelj) • diplomirani dirigent (skladatelj) |
| Zborsko dirigiranje | | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • akademski muzičar • diplomirani glazbenik – dirigent • diplomirani dirigent |
| Kompozicija/Kompozicije | <ul style="list-style-type: none"> • Kompozicija • Elektronička kompozicija • Primijenjena kompozicija | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • akademski muzičar – kompozitor (skladatelj) • diplomirani muzičar – kompozitor (skladatelj) |
| Primijenjena kompozicija | | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike |
| Elektronička kompozicija | | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • akademski muzičar – kompozitor (skladatelj) • diplomirani muzičar – kompozitor (skladatelj) |
| Pjevanje | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački – modul operni • izvođački – modul koncertni • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor pjevanja • akademski muzičar – pjevač |
| Solo pjevanje | | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • akademski muzičar – pjevač |
| Crkvena glazba | <ul style="list-style-type: none"> • Orgulje | <ul style="list-style-type: none"> • magistar crkvene glazbe • magistar orgulja • diplomirani crkveni glazbenik |
| Čembalo | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike |
| Fagot | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor fagota • akademski muzičar – fagotist • diplomirani glazbenik – fagotist |
| Flauta | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor flaute • akademski muzičar – flautist • diplomirani glazbenik – flautist |
| Puhački instrumenti | <ul style="list-style-type: none"> • Flauta • Klarinet | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike |
| Gitara | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor gitare |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • akademski muzičar – gitarist • diplomirani glazbenik – gitarist |
| Studij za instrumentaliste | <ul style="list-style-type: none"> • Gitara | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike |
| Glasovir/Klavir | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor glasovira (profesor klavira) • akademski muzičar – klavirist • diplomirani glazbenik glasosvirač |
| Studij za instrumentaliste | <ul style="list-style-type: none"> • Klavir | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike |
| Gudački instrumenti Violina Viola Violončelo | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike |
| Harfa | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor harfe • akademski muzičar – harfist • diplomirani glazbenik – harfist |
| Klarinet | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor klarineta • akademski muzičar – klarinetist • diplomirani glazbenik – klarinetist |
| Klasična harmonika | | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor harmonike |
| Kontrabas | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor kontrabasa • akademski muzičar – kontrabasist • diplomirani glazbenik – kontrabasist |
| Oboa | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor oboe • akademski muzičar – oboist • diplomirani glazbenik – oboist |
| Rog | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor korna (roga) • akademski muzičar – kornist • diplomirani glazbenik – kornist |
| Saksofon | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor saksofona • akademski muzičar – saksofonist • diplomirani glazbenik – saksofonist |
| Trombon | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor tromblona (pozaune) • akademski muzičar – trombonist • diplomirani glazbenik – trombonist |
| Tuba | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor tube |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • akademski muzičar – tubist • diplomirani glazbenik – tubist |
| Truba | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor trublje • akademski muzičar – trubač • diplomirani glazbenik – trubač |
| Viola | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike |
| Violina | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor violine • akademski muzičar – violinist • diplomirani glazbenik – violinist |
| Violončelo | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor violončela • akademski muzičar – violončelist • diplomirani glazbenik – violončelist |
| Udaraljke | <ul style="list-style-type: none"> • izvođački • pedagoško-izvođački | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor udaraljki • akademski muzičar – udaraljkaš • diplomirani glazbenik – udaraljkaš |
| Studij za instrumentaliste Flauta, Oboa, Klarinet, Saksofon, Fagot, Rog, Truba, Trombon, Tuba, Udaraljke, Harfa, Violina, Viola, Violončelo, Kontrabas, Gitara, Klavir, Orgulje i Čembalo | | <ul style="list-style-type: none"> • magistar muzike • profesor odgovarajućega instrumenta • diplomirani glazbenik odgovarajućega instrumenta • akademski muzičar odgovarajućega instrumenta |
| Učiteljski studij | | <ul style="list-style-type: none"> • učitelj razredne nastave s pojačanim programom iz nastavnoga predmeta Glazbene kulture |

Tablica 29. *Vrsta obrazovanja potrebna za izvođenje predmeta Glazbena kultura točka c)*¹²¹

| STUDIJSKI PROGRAM | STEČENI AKADEMSKI NAZIV |
|---------------------|--|
| Glazbena pedagogija | sveučilišni prvostupnik (baccalaureus) glazbene pedagogije |
| Teorija glazbe | sveučilišni prvostupnik (baccalaureus) teorije glazbe |
| Glazbena teorija | sveučilišni prvostupnik (baccalaureus) glazbene teorije |

Kao što je vidljivo, u pravilniku prema točkama *a* i *c* teoretičari i glazbeni pedagozi (uključujući i studijski program Crkvena glazba, smjer Glazbena pedagogija), bez obzira je li riječ o magistrima, profesorima ili sveučilišnim prvostupnicima (osim za studijski program Crkvena glazba, smjer Glazbena pedagogija), imaju odgovarajuću vrstu obrazovanja za izvođenje predmeta Glazbena kultura. No, prema Pravilniku imaju i nastavnici završenih studijskih programa i smjerova u točki *b*, ukratko: svi instrumentalisti, pjevači, dirigenti, kompozitori, muzikolozi i nastavnici razredne nastave s pojačanim programom iz nastavnoga predmeta Glazbene kulture. Dakle, svi navedeni glazbenici (i oni koji nisu glazbenici) imaju pravo predavati. Da bude sasvim jasno, jedini su kvalificirani za izvođenje Glazbene kulture nastavnici završenoga studijskog programa Glazbene kulture i Glazbene pedagogije i nitko više. Ako se novi Pravilnik uspoređi s onim prethodnim (*Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu*) iz 1996. godine, nastavnici, koji su morali imati odgovarajuću vrstu stručne spreme, bili su profesori glazbene kulture, profesori teorijskih glazbenih predmeta, diplomirani muzikolozi i profesori crkvene glazbe. Iako i po tom Pravilniku profesori teorijskih glazbenih predmeta, muzikolozi i profesori crkvene glazbe nisu bili kvalificirani, novi Pravilnik daje pravo izvođenja Glazbene kulture apsolutno svima.

U **osnovnoj glazbenoj školi** prema Pravilniku o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu iz 1996. godine¹²²

¹²¹ Ibid.

¹²² Danom stupanja na snagu ovoga Pravilnika **ne prestaje** važiti *Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu* (»Narodne novine«, broj 47/1996. i 56/2001.) za odredbe članka 4., 5. i 6. navedenoga Pravilnika, a to znači za učitelje u osnovnim glazbenim i osnovnim plesnim školama.

(članak 4.) predmete Solfeggio i Teoriju glazbe mogu predavati profesori teorijskih glazbenih predmeta, profesori Glazbene kulture, diplomirani glazbenici kompozitori (skladatelji), diplomirani glazbenici dirigenti i diplomirani glazbenici muzikolozi. Svi spomenuti nastavnici, osim muzikologa, kvalificirani su za izvođenje predmeta. Što se tiče Skupnoga muziciranja, odnosno Zbora, navode se profesori teorijskih glazbenih predmeta, profesori Glazbene kulture, diplomirani glazbenici kompozitori (skladatelji), diplomirani glazbenici dirigenti i profesori pjevanja, te su svi kvalificirani za izvođenje predmeta. Isti Pravilnik (članak 5.) odnosi se i na **osnovnu školu koja radi prema programu FMP**.

U **osnovnim plesnim školama** (balet, ritmika i ples) Glazbenu kulturu (Solfeggio), odnosno Glazbu, mogu predavati profesori teorijskih glazbenih predmeta, profesori Glazbene kulture, diplomirani glazbenici dirigenti i diplomirani glazbenici kompozitori (skladatelji) i oni su svi kvalificirani za izvođenje predmeta.

5.2.1.2. Srednje školstvo

U srednjoj općeobrazovnoj školi, odnosno **gimnaziji** prema Pravilniku o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu iz 1996. godine predmet Glazbenu umjetnost mogu predavati diplomirani muzikolozi, profesori Glazbene kulture, profesori teorijskih glazbenih predmeta i profesori Muzikologije (članak 2). Svi navedeni nastavnici kvalificirani su za izvođenje Glazbene umjetnosti, uključujući i nastavnike završenoga studijskog programa Glazbene pedagogije koji tada još nije bio osnovan, a sljedbenik je studija Glazbene kulture.

U **srednjoj glazbenoj školi**, prema istom Pravilniku (članak 45.) za izvođenje teorijskih glazbenih predmeta potrebna je sljedeća stručna sprema (Tablica 30.):

Tablica 30. *Potrebna stručna sprema za izvođenje teorijskih glazbenih predmeta u srednjoj glazbenoj školi*¹²³

| NASTAVNI PREDMET | POTREBNA STRUČNA SPREMA |
|---------------------|---|
| 1. Solfeggio | <ul style="list-style-type: none"> • profesor teorijskih glazbenih predmeta • akademski muzičar kompozitor • profesor glazbene kulture uz uvjete utvrđene nastavnim planom i programom |
| 2. Harmonija | <ul style="list-style-type: none"> • akademski muzičar kompozitor • profesor teorijskih glazbenih predmeta |

¹²³ Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu. (1996). Narodne novine, 1/96 i 80/99.

| | |
|--|--|
| 3. Polifonija | <ul style="list-style-type: none"> • akademski muzičar kompozitor • profesor teorijskih glazbenih predmeta |
| 4. Povijest glazbe | <ul style="list-style-type: none"> • diplomirani muzikolog • profesor teorijskih glazbenih predmeta |
| 5. Glazbeni oblici | <ul style="list-style-type: none"> • profesor teorijskih glazbenih predmeta • akademski muzičar kompozitor • diplomirani muzikolog • akademski muzičar dirigent |
| 6. Glazbena literatura | <ul style="list-style-type: none"> • diplomirani muzikolog • akademski muzičar kompozitor • akademski muzičar dirigent |
| 7. Poznavanje glazbala | <ul style="list-style-type: none"> • akademski muzičar dirigent • diplomirani muzikolog • profesor teorijskih glazbenih predmeta • akademski muzičar kompozitor |
| 8. Čitanje i sviranje partitura | <ul style="list-style-type: none"> • akademski muzičar dirigent • akademski muzičar kompozitor • profesor teorijskih glazbenih predmeta |
| 9. Dirigiranje | <ul style="list-style-type: none"> • akademski muzičar dirigent • profesor teorijskih glazbenih predmeta • akademski muzičar kompozitor uz uvjete utvrđene nastavnim planom i programom |
| 10. Glazbeni folklor | <ul style="list-style-type: none"> • diplomirani muzikolog • profesor teorijskih glazbenih predmeta • akademski muzičar kompozitor |

Kao što je vidljivo, predmet Solfeggio mogu predavati teoretičari i kompozitori te profesori Glazbene kulture uz uvjete utvrđene Nastavnim planom i programom. Prema studijskim programima, današnji su glazbeni pedagozi kvalificirani samo za Solfeggio u osnovnoj glazbenoj školi te bi navedeno trebalo ispraviti u studijskim programima. S druge strane, dirigenti mogu predavati sve teorijske glazbene predmete, ali po ovome Pravilniku nisu navedeni za sve. Nadalje, u Nastavnom planu i programu za srednju glazbenu školu iz 2008. godine Upoznavanje glazbene literature (Glazbena literatura), Poznavanje glazbala i Folklor (Glazbeni folklor) spadaju pod Povijest glazbe.

Isti Pravilnik, odnosno članak o potrebnoj stručnoj spremi za izvođenje teorijskih glazbenih predmeta odnosi se i na **srednju školu koja radi prema programu FMP**.

Što se tiče **plesne umjetnosti**, u članku 49. za predavanje nastave predmeta potrebna je sljedeća stručna sprema (Tablica 31.):

Tablica 31. *Potrebna stručna sprema za izvođenje nastave predmeta u umjetničkoj školi za područje rada plesna umjetnost*¹²⁴

| NASTAVNI PREDMET | POTREBNA STRUČNA SPREMA |
|--|--|
| 12. Glazbena kultura | <ul style="list-style-type: none"> • profesor teorijskih glazbenih predmeta • profesor glazbene kulture • akademski muzičar – kompozitor • akademski muzičar – dirigent |
| 22. Povijest glazbe i plesa | <ul style="list-style-type: none"> • profesor glazbene kulture uz uvjete utvrđene nastavnim planom i programom • diplomirani muzikolog uz uvjete utvrđene nastavnim planom i programom • profesor teorijskih glazbenih predmeta uz uvjete utvrđene nastavnim planom i programom |
| 24. Solfeggio s osnovama ritma | <ul style="list-style-type: none"> • profesor teorijskih glazbenih predmeta • profesor glazbene kulture • akademski muzičar dirigent |
| 26. Obavezno glazbalo (tambura i druga pučka glazbala) | <ul style="list-style-type: none"> • profesor glazbene kulture uz uvjete utvrđene nastavnim planom i programom • akademski muzičar uz uvjete utvrđene nastavnim planom i programom |

Svi navedeni nastavnici po pitanju kvalifikacija za izvođenje predmeta imaju pravo predavati, a to se odnosi i na glazbene pedagoge, ali i na kompozitore koji nisu navedeni za sve predmete. Treba napomenuti da su neki predmeti u odnosu na Nastavne planove i programe srednje glazbene i plesne škole (2008) drugačiji u odnosu na pravilnik pa se tako primjerice, u srednjoj školi za **klasični balet** od Obaveznog glazbala uči Glasovir, a ne pučki instrumenti te se umjesto Povijesti glazbe i plesa izvodi Povijest plesa. U **suvremenoj plesnoj umjetnosti** predaje se Glazbena umjetnost, ne Glazbena kultura i Obavezno glazbalo također je Glasovir. U srednjoj plesnoj školi za zvanje **scenski plesač** Solfeggio s osnovama ritma zamijenila je Ritmika i glazba, umjesto Povijesti glazbe i plesa predaje se Povijest plesa, a predmet Osnove vokalne tehnike izvodi se kao izborna nastava. Osim, dakle, promjene naziva nekih predmeta, dodane su Osnove vokalne tehnike, a Povijest glazbe i plesa pretvoren je u Povijest plesa.

Za kraj će se samo napomenuti da je prema Pravilniku (članak 45.) za Skupno muziciranje – Zbor potrebna stručna sprema: profesori teorijskih glazbenih predmeta, profesori

¹²⁴ *Pravilnik o stručnoj spreml i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu.* (1996). Narodne novine, 1/96 i 80/99.

glazbene kulture, akademski muzičari dirigenti i akademski muzičari kompozitori. Što se tiče kvalifikacija, svi navedeni nastavnici imaju pravo predavati Zbor, a to znači i glazbeni pedagozi sa završenim studijem glazbene pedagogije koji je istovjetan studiju glazbene kulture.

* * *

Slijedom svega navedenog u drugom dijelu poglavlja, može se zaključiti da se problematika oko kvalifikacija nastavnika glazbe prvenstveno ogleda u nepodudaranju izlaznih kompetencija navedenih u studijskim programima s pravilnicima o odgovarajućoj vrsti obrazovanja nastavnika. Čini se da je najveću nepravdu doživjela Glazbena kultura koju mogu predavati svi glazbenici pa i nastavnici razredne nastave s pojačanim programom iz nastavnoga predmeta Glazbene kulture. Kompozitori i muzikolozi, primjerice, uopće nemaju Glazbenu pedagogiju, a dirigentima, instrumentalistima i pjevačima nudi se tek kao izborni predmet. Instrumentalisti i pjevači nemaju ni Osnove glazbene pedagogije i, kao što je ranije spomenuto, njihova Metodika i Pedagoška praksa vezane su uz instrument ili pjevanje, odnosno vlastitu metodiku, a ne uz teorijske glazbene predmete. Što se tiče nastavnika razredne nastave, njihovo je glazbeno obrazovanje neusporedivo s obrazovanjem ostalih nastavnika. Postavlja se pitanje kako je moguće da je izglasan pravilnik prema kojem nastavnici imaju pravo predavati predmet za koji nisu kvalificirani. Predmet Glazbena kultura na taj se način degradira, dok se nastavnicima završenoga studijskog programa Glazbene kulture i Glazbene pedagogije očigledno u dovoljnoj mjeri ne prepoznaju znanje i vještine stečene tijekom studija. S druge strane, nije vidljivo da je istim nastavnicima dozvoljeno održavati nastavu, naprimjer, Violine. Jasno, to je sasvim opravdano, ali je isto tako opravdano da netko tko nije kvalificiran i tko se na studiju nije susretao s Osnovama glazbene pedagogije i Glazbenom pedagogijom te Metodikom teorijskih glazbenih predmeta i Pedagoškom praksom teorijskih glazbenih predmeta ne može predavati predmet u kojem je ključno znanje glazbene pedagogije. Nadalje, analizom pravilnika / zakona pokazalo se da dirigenti nisu navedeni kao kvalificirani za izvođenje svih teorijskih glazbenih predmeta, dok prema studijskim programima jesu za to osposobljeni. Suprotno tome, studijski programi nalažu da su glazbeni pedagozi kvalificirani za izvođenje Solfeggia samo u osnovnoj glazbenoj školi, a u pravilniku se navodi da profesori Glazbene kulture (Glazbene pedagogije) uz uvjete utvrđene nastavnim planom i programom mogu predavati Solfeggio i u srednjoj glazbenoj školi. Isto tako, glazbeni pedagozi prema pravilniku imaju pravo predavati Zbor u srednjoj glazbenoj školi, no ne i po studijskim programima.

Uz sve spomenuto, još se jedan problem veže uz kompetencije nastavnika i to završenih studijskih programa Teorije glazbe i Glazbene pedagogije čiji se detaljniji prikaz (studijskih programa) iznio u prethodnom poglavlju (poglavlje 4.). S obzirom na to da je u radu riječ o nastavnicima teorijskih glazbenih predmeta (u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi), iz analize će se izuzeti nastavnici instrumentalnoga i pjevačkog odjela, kompozitori, muzikolozi i dirigenti. Naime, kao što je vidljivo u studijskim programima, teoretičari i glazbeni pedagozi većinom dijele predmete struke i pedagoško-psihološke predmete, ali i satnicu predmeta. No, kada se prouče izlazne kompetencije, proizlazi to da su teoretičari mnogo osposobljeniji za rad, nego glazbeni pedagozi. Teoretičari, primjerice, mogu predavati sve teorijske glazbene predmete u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi, a glazbeni pedagozi samo Solfeggio i Teoriju glazbe u osnovnoj glazbenoj školi. Iako se napominje da djelomično mogu raditi u srednjim glazbenim školama kao nastavnici teorijskih glazbenih predmeta, to je najčešće prepušteno teoretičarima.

Uzimajući u obzir povijest nastanka studija Teorije glazbe, kada je sredinom 1960-ih godina kao Sedmi odsjek pripao studentima teorijskih glazbenih predmeta radi osnivanja Osmoga odjela za školovanje budućih nastavnika glazbenoga odgoja u osnovnim školama, postavlja se pitanje je li nužno imati dva odsjeka? Teoretičari ne proučavaju onu pravu teoriju u doslovnom smislu, već je njihov posao izrazito pedagoški, kao i posao glazbenih pedagoga. Ali opet, glazbenim pedagozima konstantno se ograničava rad i samim time njihova prava. Sukladno svemu navedenom, sasvim je opravdano promišljati o promjenama na visokom stupnju obrazovanja koje će na dosljedan način omogućiti razvoj pedagoških i stručnih kompetencija budućih nastavnika, odnosno poželjno je voditi računa o njihovim kvalifikacijama za rad u odgojno-obrazovnom sustavu.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOGA RADA

6.1. TIJEK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje se provodilo anketiranjem i intervjuiranjem, a odvijalo se tijekom 2016./2017., 2017./2018. i drugoga polugodišta 2018./2019. školske godine. Obuhvatilo je 143 nastavnika teorijskih glazbenih predmeta iz 24 osnovne i srednje glazbene škole iz sveukupno 17 županija Republike Hrvatske.

U prvome dijelu istraživanja korišten je postupak anonimnoga anketiranja, a od instrumenata anketni upitnici. Upitnicima su ispitani nastavnici, odnosno njihova samoprocjena pedagoških i stručnih kompetencija te vlastitih profesionalnih vještina. Kao što je u teorijskom dijelu rada spomenuto, ne postoji jednoznačna kategorizacija pedagoških kompetencija, odnosno, podjela kompetencija razlikuje se ovisno o autoru. S obzirom na navedeno, autorica rada se pri konstruiranju upitnika za polazište, umjesto pozivanja na određenoga autora, koristila *Upitnikom za nastavnike* koji se primijenio u sklopu projekta *Samovrednovanje škola u funkciji unapređivanja kvalitete obrazovanja*. Riječ je o projektu koji ima cilj uočavanje razvojnih potreba škola i definiranje prikladnih strategija za sustavnije i svrsishodnije korištenje samovrednovanja u školama (Bezinović, 2010). Projekt su tijekom 2003. i 2004. godine proveli Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja iz Zagreba – Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja. *Upitnik za nastavnike* (u sklopu projekta) sastojao se od 128 tvrdnji podijeljenih u 28 cjelina vezanih uz područje nastavnoga procesa, odnosa s učenicima i roditeljima, školskoga ozračja, profesionalnoga razvoja zaposlenika, itd.

Tvrđnje u četirima upitnicima za istraživanje kompetencija nastavnika teorijskih glazbenih predmeta, koje je provedeno u okviru ovoga doktorskog rada (*Anketnom upitniku 1* – za nastavnike svih teorijskih glazbenih predmeta, *Anketnom upitniku 2* – za nastavnike Solfeggia, *Anketnom upitniku 3* – za nastavnike Harmonije i *Anketnom upitniku 4* – za nastavnike Kontrapunkta), dodatno su se oblikovale u skladu sa situacijama koje najbolje opisuju podučavanje teorijskih glazbenih predmeta u osnovnim i srednjim glazbenim školama, odnosno, prilagođene su kontekstu glazbenoga obrazovanja. Tako su se, između ostalog, uvrstile cjeline vezane uz sustav glazbenih škola u Hrvatskoj, završeni glazbeni studij i kurikulum glazbene nastave. Tvrđnje o samoprocjeni stručnih kompetencija autorica rada oblikovala je u skladu s područjima karakterističnima za pojedini predmet – Solfeggio, Harmoniju i Kontrapunkt (Polifoniju).

Anketni upitnici glazbenim su školama poslani poštom, uz prethodni pristanak ravnatelja i pročelnika Odjela teorijskih glazbenih predmeta u školama za provedbu istraživanja. Isporučeno je također i uvodno pismo s podacima o istraživaču i ciljevima anketiranja te informaciji o privatnosti, odnosno anonimnosti nastavnika. Planiranje i provedba anketiranja bili su u skladu s etičkim načelima, to jest nastavnici su bili upoznati sa svrhom istraživanja te su dobrovoljno pristali u njemu sudjelovati. Pročelnici Odjela nastavnicima su prosljedili upitnike, koje su nakon ispunjavanja poslali poštom na adresu istraživača.

Nastavnici su iznosili stavove o:

- prethodnome obrazovanju, odnosno završenom studiju
- Nastavnom planu i programu prema kojem izvode nastavu
- teorijskim glazbenim predmetima u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi
- kurikulumu
- odnosu s učenicima.

Osim toga, s obzirom na tvrdnje koje su se odnosile na stručne kompetencije, dobio se uvid u izvođenje nastave teorijskih glazbenih predmeta Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta, kao i stavovima o metodama učenja navedenih predmeta.

U drugome dijelu istraživanja, kao postupak za prikupljanje podataka, korišteno je intervjuiranje, a kao instrument protokol intervjua. Nastavnici su pobliže ispitivani o stručnim kompetencijama, to jest zamoljeni su da procjene vlastite kompetencije vezane uz nastavu Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta (Polifonije). Proveden je strukturirani individualni intervju koji je sadržavao pripremljena pitanja zatvorenoga i otvorenog tipa. Intervjue je konstruirala autorica rada. Tvrdnje u trima intervjuiima (*Intervjuu 1* – za nastavnike Solfeggia, *Intervjuu 2* – za nastavnike Harmonije i *Intervjuu 3* – za nastavnike Kontrapunkta) autorica rada je kreirala u skladu s usko-stručnim područjima, odnosno aktivnostima specifičnima za svaki predmet. Uz navedeno, bile su ponuđene i tvrdnje vezane uz studijske programe i programe stručnih usavršavanja za nastavnike teorijskih glazbenih predmeta.

Protokol intervjua izvršavao se uživo, internetski i telefonskim putem. Nastavnici su prije intervjuiranja bili obaviješteni o ciljevima intervjua te o simultanom vođenju bilježaka njihovih iskaza. Iznosili su stavove o:

- područjima stručnih kompetencija stečenim tijekom studija
- područjima stručnih kompetencija stečenim nakon studija

- područjima stručnih kompetencija na nastavi
- poboljšanjima studijskih programa s obzirom na stručne kompetencije
- poboljšanjima programa stručnih usavršavanja s obzirom na stručne kompetencije.

Nastavnicima je također bila ponuđena mogućnost iznošenja mišljenja, odnosno stavova o kompetencijama općenito, nastavi teorijskih glazbenih predmeta te vlastitim iskustvima na nastavi i izvan nje.

6.2. ODREĐENJE CILJA I PROBLEMA EMPIRIJSKOGA DIJELA ISTRAŽIVANJA

6.2.1. Cilj istraživanja

U radu je postavljen sljedeći cilj:

Utvrđiti pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi te ispitati stvarno stanje organiziranja i izvođenja nastave teorijskih glazbenih predmeta: Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta.

6.2.2. Problem istraživanja

Nastavnici teorijskih glazbenih predmeta suočeni su s problematikom koja se proteže od studijskih programa i izlaznih kompetencija do zastarjelih koncepata učenja teorijskih glazbenih predmeta. Teoretičari i glazbeni pedagozi na studiju pohađaju gotovo iste predmete struke i pedagoško-psihološke predmete, no teoretičari imaju pravo predavati sve teorijske glazbene predmete u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi, a glazbeni pedagozi ograničeni su samo na Solfeggio i izborni predmet Teoriju glazbe u osnovnoj glazbenoj školi. Osim toga, i jedni i drugi na studiju dijele malu satnicu pedagoških predmeta i prakse, koja je (satnica) u usporedbi sa satnicom predmeta struke, nesumnjivo skromna. Iz navedenih razloga, opravdano je postaviti sljedeća pitanja:

- Imaju li nastavnici teorijskih glazbenih predmeta dovoljno pedagoških kompetencija?
- Na koji je način organizirana nastava Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta?
- Ima li značajnih razlika u kompetencijama među nastavnicima s obzirom na završenu naobrazbu i studijski smjer?

6.3. HIPOTEZE

Sukladno postavljenom cilju istraživanja osmišljena je polazna hipoteza koja glasi:
Nastavnici teorijskih glazbenih predmeta smatraju da posjeduju dovoljno stručnih, no nedovoljno pedagoških kompetencija za izvođenje nastave teorijskih glazbenih predmeta.

Iz polazne hipoteze proizašle su daljnje hipoteze:

H1 *Nema statistički značajne razlike između nastavnika u procjeni vlastitih pedagoških kompetencija s obzirom na naobrazbu i studijski smjer.*

H2 *Nema statistički značajne razlike između nastavnika u procjeni odnosa učenik – nastavnik s obzirom na naobrazbu i studijski smjer.*

H3 *Postoji značajna statistička razlika u procjeni nedostatka vještina u radu između nastavnika sa završenim smjerom Glazbene pedagogije i Glazbene kulture u odnosu na nastavnike sa završenim smjerom Teorije glazbe.*

H4 *Postoji značajna statistička razlika u iskazivanju pozitivnih stavova prema završenom studiju između nastavnika sa završenim smjerom Glazbene pedagogije i Glazbene kulture u odnosu na nastavnike sa završenim smjerom Teorije glazbe.*

H5/1 *Postoje značajne statističke razlike u zastupljenosti primjene glazbenoga diktata i pjevanja u nastavi Solfeggia.*

H5/2 *Postoje značajne statističke razlike u zastupljenosti primjene generalbasa i analiziranja glazbenih primjera u nastavi Harmonije.*

H5/3 *Postoje značajne statističke razlike u zastupljenosti primjene kontrapunktskih vrsta i analiziranja glazbenih primjera u nastavi Kontrapunkta.*

6.4. OPIS UZORKA

U istraživanju je sudjelovalo 143 nastavnika teorijskih glazbenih predmeta iz 24 osnovne i srednje glazbene škole iz sveukupno 17 županija Republike Hrvatske. Prema informacijama iz Hrvatskoga društva glazbenih i plesnih pedagoga o ukupnom broju nastavnika teorijskih glazbenih predmeta u Republici Hrvatskoj, zaposleno je oko 350 nastavnika u osnovnim i srednjim glazbenim školama. Riječ je o 93 osnovnih i 28 srednjih škola, a kada se uzme u obzir da se u osnovnim školama od teorijskih glazbenih predmeta provodi samo nastava Solfeggia te u srednjim školama uz Solfeggio i Harmonija, Kontrapunkt te ostali teorijski glazbeni predmeti, tada je vidljiva relativno mala ukupna populacija nastavnika. Uzorak od 143

nastavnika teorijskih glazbenih predmeta (N=143), koliko ih je sudjelovalo u istraživanju, čini oko 40 % ukupne populacije nastavnika koji podučavaju teorijske glazbene predmete u glazbenim školama u Republici Hrvatskoj. Iz tog se razloga može utvrditi da je uzorak ispitanika reprezentativan.

U nastavku je prikazan opis uzorka prema osnovnim obilježjima ispitanika.

Tablica 32. *Broj žena i muškaraca*

| Spol | Broj (%) ispitanika (N=143) |
|-------------|------------------------------------|
| Žene | 93 (65,0) |
| Muškarci | 50 (35,0) |

Kao što je vidljivo u Tablici 32., u istraživanju je sudjelovalo 65 % žena i 35 % muškaraca.

Raspored ispitanika prema županijama iz kojih dolaze prikazan je u Tablici 33. Najviše je nastavnika iz Grada Zagreba (N=27), što čini 18,8 % ukupnoga broja ispitanika, zatim iz Splitsko-dalmatinske županije (N=18) i Koprivničko-križevačke županije s 12 ispitanika odnosno 8,3 %. Najmanji broj ispitanika je iz Istarske županije s 1 ispitanikom (0,6 %).

Tablica 33. *Broj ispitanika prema županijama*

| Županija | Broj (%) ispitanika (N=143) |
|------------------------|------------------------------------|
| Grad Zagreb | 27 (18,8) |
| Splitsko-dalmatinska | 18 (12,5) |
| Koprivničko-križevačka | 12 (8,3) |
| Vukovarsko-srijemska | 11 (7,6) |
| Osječko-baranjska | 11 (7,6) |
| Požeško-slavonska | 8 (5,5) |
| Brodsko-posavska | 8 (5,5) |
| Karlovačka | 7 (4,8) |
| Virovitičko-podravska | 7 (4,8) |
| Sisačko-moslavačka | 6 (4,1) |
| Zagrebačka | 6 (4,1) |
| Bjelovarsko-bilogorska | 5 (3,4) |
| Primorsko-goranska | 5 (3,4) |
| Zadarska | 5 (3,4) |
| Dubrovačko-neretvanska | 4 (2,7) |
| Krapinsko-zagorska | 2 (2,7) |
| Istarska | 1 (0,6) |

U Tablici 34. nalaze se podaci o razini obrazovanja ispitanika. U najvećoj su mjeri zastupljeni nastavnici sa završenim visokim obrazovanjem (97,2 %), s po jednim nastavnikom sa srednjom i višom školom te završenim poslijediplomskim studijem s akademskim stupnjem magistra znanosti i doktora znanosti.

Tablica 34. *Broj ispitanika prema razini obrazovanja*

| Razina obrazovanja | Broj (%) ispitanika (N=143) |
|--------------------|-----------------------------|
| SSS | 1 (0,6) |
| VŠS | 1 (0,6) |
| VSS | 139 (97,2) |
| mr. sc. | 1 (0,6) |
| dr. sc. | 1 (0,6) |

Što se tiče godina radnoga iskustva, gotovo polovina nastavnika zaposlena je do deset godina (48,9 %), njih 27,2 % ima više od 20 godina staža, a 21,8 % ima između 11 i 20 godina radnoga iskustva. Podaci su prikazani u Tablici 35.

Tablica 35. *Broj ispitanika prema godinama radnoga iskustva*

| Godine radnog iskustva | Broj (%) ispitanika (N=143) |
|------------------------|-----------------------------|
| 0-10 | 70 (48,9) |
| 11-20 | 34 (23,7) |
| >20 | 39 (27,2) |

U Tablici 36. vidljivi su podaci o nastavnicima prema završenoj naobrazbi. Najmanji je broj nastavnika završio studij Glazbene kulture na Pedagoškom fakultetu (4,8 %), zatim Umjetničku akademiju (19,5 %), a najveći je broj završio Muzičku akademiju (75,5 %).

Tablica 36. *Broj ispitanika prema završenoj naobrazbi*

| Naobrazba | Broj (%) ispitanika (N=143) |
|--|-----------------------------|
| Muzička akademija | 108 (75,5) |
| Umjetnička akademija | 28 (19,5) |
| Pedagoški fakultet – studij Glazbene kulture | 7 (4,8) |

S obzirom na završeni smjer, najveći je broj nastavnika završio Teoriju glazbe (44,7 %), potom

Glazbenu pedagogiju i Glazbenu kulturu (35,6 %), dok je 20,8 % nastavnika završio Ostale studijske smjerove. Podaci su prikazani u Tablici 37.

Tablica 37. *Broj ispitanika prema završenom smjeru*

| Smjer | Broj (%) ispitanika (N=143) |
|--|------------------------------------|
| Teorija glazbe | 64 (44,7) |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 51 (35,6) |
| Ostalo | 28 (19,5) |

6.5. VRSTA I METODA ISTRAŽIVANJA

Provedeno je istraživanje neeksperimentalno anketno s obzirom na to da je usmjereno upoznavanju odgojno-obrazovne stvarnosti (Mužić, 2004). Također je i operativno – primijenjeno s obzirom na to da teži unaprjeđenju nastave teorijskih glazbenih predmeta u osnovnim i srednjim glazbenim školama. Ono je ujedno i transverzalno jer opisuje presjek pojave u određenom trenutku (Milas, 2009).

U istraživanju je primijenjen mješoviti pristup, točnije eksplanatorni sekvencijalni nacrt, u kojemu se kombinirala kvantitativna i kvalitativna metoda, to jest kvantitativna za prikupljanje rezultata i analizu anketnih upitnika i kvalitativna za strukturirane intervjue. Takav nacrt podrazumijeva prikupljanje podataka prvo kvantitativnim, a potom kvalitativnim metodama (Sekol, Maurović, 2017). Metoda je također i komparativna s obzirom na to da omogućuje uspoređivanje „istih ili srodnih činjenica, pojava procesa i odnosa, odnosno utvrđivanja njihove sličnosti u ponašanju i intenzitetu i razlika među njima“ (Zelenika, 2000, 339) te deskriptivna s obzirom na to da istraživanje opisuje određenu pedagošku pojavu.

6.6. POSTUPCI I INSTRUMENTI PRIKUPLJANJA PODATAKA

6.6.1. Prva sekvenca: kvantitativna faza

Prva je faza kvantitativno istraživanje, u kojoj su podaci prikupljeni anketnim upitnicima. U postupku anketiranja 101 nastavnika teorijskih glazbenih predmeta (N=101) korištena su četiri anketna upitnika osmišljena u svrhu provjere postavljenih istraživačkih hipoteza. Upotrijebljeni su sljedeći upitnici:

- Anketni upitnik 1 – za nastavnike svih teorijskih glazbenih predmeta

- Anketni upitnik 2 – za nastavnike Solfeggia
- Anketni upitnik 3 – za nastavnike Harmonije
- Anketni upitnik 4 – za nastavnike Kontrapunkta.

Anketni upitnik 1¹²⁵ ispunjavali su nastavnici svih teorijskih glazbenih predmeta osnovnih i srednjih glazbenih škola:

- Solfeggia
- Harmonije
- Harmonije na klaviru
- Kontrapunkta
- Povijesti glazbe
- Glazbenih oblika
- Sviranja partitura
- Dirigiranja

te Predškolskoga programa (Glazbenoga vrtića) i Zbora. Sudjelovao je sveukupno 101 nastavnik iz osnovnih i srednjih glazbenih škola (N=101), s obzirom na to da se navedeni teorijski i skupni predmeti odnose na oba stupnja glazbenoga obrazovanja. Upitnik se sastojao od šest dijelova. Prvi se dio odnosio na sociodemografske podatke: spol, stručnu spremu, godine radnoga iskustva, završenu naobrazbu i smjer, zatim nastavne predmete koje nastavnici trenutno predaju te pedagoško-psihološke predmete koje su pohađali na studiju. Sveukupno 23 ponuđene tvrdnje u naredna tri dijela ispitanici su procjenjivali putem skale Likertovog tipa od pet stupnjeva prema kojoj je 1 – najlošija procjena sve do 5 – najbolja procjena. Nastavnici su iznosili mišljenje o kurikulumu, kompetencijama, studiju, sustavu glazbenih škola, nastavi teorijskih glazbenih predmeta te o teorijskom odjelu u srednjoj glazbenoj školi. Sljedeća dva dijela također su bila vezana uz skalu Likertovog tipa od pet stupnjeva s tim da je 1 – nikad, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često i 5 – uvijek, a ukupno 30 tvrdnji se odnosilo na odnos učenik – nastavnik, nastavni plan i program, metode rada i stručnu literaturu. Ista je skala primijenjena i u sljedeća tri upitnika.

Anketni upitnik 2¹²⁶ ispunjavali su samo nastavnici Solfeggia osnovnih i srednjih

¹²⁵ Vidi Prilog 1. Anketni upitnik 1 za nastavnike teorijskih glazbenih predmeta

¹²⁶ Vidi Prilog 2. Anketni upitnik 2 za nastavnike Solfeggia

glazbenih škola, s obzirom na to da Solfeggio pohađaju učenici osnovne i srednje glazbene škole. Sudjelovalo je ukupno 93 nastavnika (N=93). Ispitanicima je bilo ponuđeno 8 tvrdnji kojima se htjelo doznati o metodama rada u nastavi i metodi intonacije.

Anketni upitnik 3¹²⁷ ispunjavali su samo nastavnici Harmonije srednjih glazbenih škola, s obzirom na to da se predmet Harmonija predaje samo na srednjem stupnju obrazovanja. Sudjelovalo je 43 nastavnika (N=43). Sveukupno 15 tvrdnji bilo je vezano uz stavove o nastavi Harmonije u studiju, metodama učenja Harmonije i metodama rada u nastavi.

Anketni upitnik 4¹²⁸ ispunjavali su samo nastavnici Kontrapunkta srednjih glazbenih škola jer, kao i predmet Harmoniju, Kontrapunkt pohađaju samo učenici srednje škole. Sudjelovalo je ukupno 33 nastavnika (N=33). Ispitanici su kroz 8 tvrdnji iznosili mišljenje o metodama učenja Kontrapunkta i metodama rada u nastavi.

6.6.2. Druga sekvenca: kvalitativna faza

Druga je faza kvalitativno istraživanje, a podaci su prikupljeni individualnim intervjuima. Pri intervjuiranju 42 nastavnika Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta (N=42) korištena su tri intervjua osmišljena u svrhu provjere postavljenih istraživačkih hipoteza. Služilo se sljedećim intervjuima:

- Intervju 1 – za nastavnike Solfeggia
- Intervju 2 – za nastavnike Harmonije
- Intervju 3 – za nastavnike Kontrapunkta.

Sva tri intervjua strukturirana su tipa. Ova vrsta intervjua sastoji se od unaprijed određenoga skupa pitanja koja se postavljaju točno određenim redoslijedom (Jackson, 2001; prema Stanić, 2015). Razlog odabira ovoga postupka bio je dobiti konkretne podatke o stručnim kompetencijama nastavnika Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta. S obzirom na to da su stručne kompetencije u glazbi, osobito u pogledu teorijskih glazbenih predmeta, vrlo specifične i povezane s usko-stručnim područjima poput intonacije, ritma i tzv. teorijskoga sadržaja (Solfeggio), harmonijskoga diktata, harmonijske analize, harmonije na klaviru (Harmonija), instrumentalnoga i vokalnoga kontrapunkta te pismenih vježbi iz polifonije (Kontrapunkt), nastavnicima su ponuđena jasno određena područja koja su omogućila kategorizaciju podataka,

¹²⁷ Vidi Prilog 3. Anketni upitnik 3 za nastavnike Harmonije

¹²⁸ Vidi Prilog 4. Anketni upitnik 4 za nastavnike Kontrapunkta

odnosno donošenje zaključaka o stručnim kompetencijama. Intervju je osmišljen tako da se dobije uvid u područja kompetencija stečenima tijekom i nakon studija, s ciljem usporedbe razvoja kompetencija.

Pitanja u trima intervjuima slične su koncepcije, odnosno osmišljena su tako da se razlikuju samo po postupcima na nastavi, to jest područjima stručnih kompetencija ovisno o predmetu. Razlog tome otvaranje je veće mogućnosti za usporedbu stručnih kompetencija i donošenje zaključaka prema postavljenim hipotezama. Intervjuiranje nastavnika bilo je u skladu s etičkim načelima, to jest svaki je ispitanik prije intervjuiranja bio upoznat s istraživanjem te je dobrovoljno pristao u njemu sudjelovati. Također, osigurana je anonimnost i povjerljivost dobivenih podataka od ispitanika, odnosno podaci o nastavnicima poznati su samo istraživaču.

U Intervjuu 1¹²⁹ sudjelovali su nastavnici Solfeggia. Od ukupno 15 nastavnika (N=15) iz osnovnih i srednjih glazbenih škola, 2 su nastavnika iz glazbenih škola koje rade prema programu FMP.

Intervju se sastojao od tri dijela. Prvi se odnosio na sociodemografske podatke: spol, stručnu spremu, završenu naobrazbu, smjer i godine radnoga iskustva. U drugome dijelu ispitanicima je bilo ponuđeno 8 pitanja vezanih uz predmet Solfeggio, a ticala su se metodičke prakse u studiju i područja stručnih kompetencija stečenima tijekom i nakon studija te područja u kojima se nastavnici smatraju najviše i najmanje kompetentnima na nastavi. Ispitanici su u zadnjem dijelu intervjuja putem 2 tvrdnje iznosili mišljenja o poboljšanjima studijskih programa i stručnih usavršavanja s obzirom na stručne kompetencije. Od navedenog, 8 je pitanja bilo zatvorenoga tipa, a 3 tvrdnje procjenjivale su se putem skale Likertovog tipa od pet stupnjeva prema kojoj je 1 – najlošija procjena sve do 5 – najbolja procjena. Na isti su način bili koncipirani Intervjuu 2¹³⁰ i Intervjuu 3.¹³¹

U Intervjuu 2 sudjelovali su nastavnici Harmonije srednjih glazbenih škola, njih sveukupno 15 (N=15), dok su u Intervjuu 3 sudjelovali nastavnici Kontrapunkta srednjih glazbenih škola, njih 12 (N=12).

Također, nastavnicima je u trima intervjuima bilo ponuđeno pitanje otvorenoga tipa u kojem su iznosili mišljenja o nastavi teorijskih glazbenih predmeta, iskustvima na nastavi i izvan nje, završenome studiju i kompetencijama općenito.

¹²⁹ Vidi Prilog 5. Protokol intervjuja za nastavnike Solfeggia

¹³⁰ Vidi Prilog 6. Protokol intervjuja za nastavnike Harmonije

¹³¹ Vidi Prilog 7. Protokol intervjuja za nastavnike Kontrapunkta

6.7. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

U kvantitativnom dijelu istraživanja u analizi i interpretaciji rezultata kategorijski su podaci predstavljeni apsolutnim i relativnim frekvencijama. Numerički podaci opisani su aritmetičkom sredinom i standardnom devijacijom u slučajevima raspodjela koje slijede normalnu, a u ostalim slučajevima medijanom i granicama interkvartilnog raspona.

Normalnost raspodjele numeričkih varijabli testirana je Kolmogorov-Smirnov testom. Razlike normalno raspodijeljenih numeričkih varijabli između triju nezavisnih skupina testirane su analizom varijance (ANOVA), a u slučaju odstupanja od normalne raspodjele Kruskal Wallis testom. Povezanost numeričkih varijabli ocijenjena je ovisno o tome zadovoljava li kriterije normalne raspodjele, Pearsonovim koeficijentom korelacije ili Spearmanovim koeficijentom korelacije ρ (rho). Razina značajnosti postavljena je na $\alpha = 0,05$.

Faktorska analiza u kvantitativnom dijelu istraživanja omogućila je formiranje četiriju skala koje su pokazale zadovoljavajuće visoke koeficijente pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha koeficijent). Riječ je o skalama: *Pedagoške kompetencije*, *Odnos učenik – nastavnik*, *Nedostaci vještina* te *Stav prema završenom studiju*. Tako su u ispitivanju dobivene sljedeće pouzdanosti (Tablica 38.):

Tablica 38. Prikaz skala i pripadajući Cronbachov α ($N=101$)

| | Cronbachov alpha |
|--------------------------|------------------|
| Pedagoške kompetencije | ,792 |
| Odnos učenik – nastavnik | ,798 |
| Nedostaci vještina | ,778 |
| Stav prema studiju | ,798 |

Za statističku analizu korišten je statistički program SPSS 20.

U kvalitativnom dijelu istraživanja podaci su se obradili postupkom kvantifikacije. Odgovori na pitanje otvorenoga tipa analizirani su kvalitativno. Podaci su prikazani prema trima većim cjelinama:

- Nastava i kompetencije nastavnika
- Studijski programi
- Stručna usavršavanja.

7. REZULTATI I RASPRAVA

U prvome dijelu poglavlja prikazana je prva sekvenca empirijskoga istraživanja, kvantitativni dio, a u drugome dijelu druga sekvenca, odnosno kvalitativni dio istraživanja.

7.1. PRVA SEKVENCA: KVANTITATIVNA FAZA

7.1.1. Anketni upitnik 1

Anketni upitnik 1 bio je usmjeren prema nastavnicima svih teorijskih glazbenih predmeta. Analizirane su one tvrdnje koje su se pokazale značajnima za donošenje zaključaka. Faktorskom analizom omogućeno je formiranje četiriju skala:

- pedagoške kompetencije
- odnos učenik – nastavnik
- nedostaci vještina u odgojno-obrazovnom radu
- stav prema završenom studiju.

Osim toga, dodatne dvije čestice odnosile su se na učeničko sudjelovanje u nastavni proces i vrednovanje vlastitoga učinka. U analizi su izostavljene dvije čestice: 10.1. Sustav glazbenih škola u Republici Hrvatskoj dobro je uređen i 10.2. Sustav glazbenih škola u Republici Hrvatskoj trebalo bi reformirati.

Pri pregledu osnovnih obilježja ispitanika, točnije smjera, nastavnici sa završenim smjerom Glazbene pedagogije i Glazbene kulture postavljeni su u jednu skupinu, s obzirom na to da je studij Glazbene pedagogije istovjetan studiju Glazbene kulture.

U Anketnim upitnicima 2, 3 i 4 analizirani su svi odgovori ispitanika. Nastavnike se podijelilo po teorijskim glazbenim predmetima: Solfeggiu, Harmoniji i Kontrapunktu.

7.1.1.1. Osnovna obilježja ispitanika

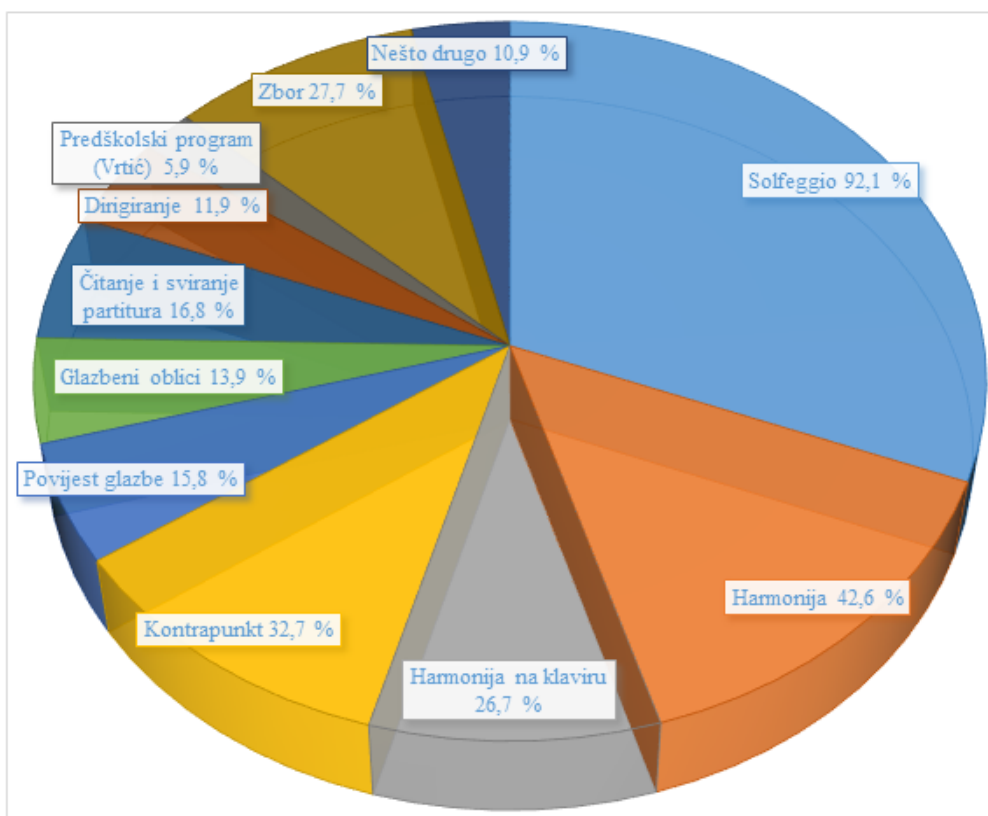
Uzorak je s obzirom na spol neujednačen, s većim postotkom žena u odnosu na muškarce (71,3 %). Što se tiče razine obrazovanja ispitanika, u najvećoj su mjeri zastupljeni nastavnici sa završenim visokim obrazovanjem (98,0 %), s po jednim nastavnikom sa srednjom i višom školom te završenim poslijediplomskim studijem s akademskim stupnjem doktora znanosti.

Gotovo polovina nastavnika zaposlena je do deset godina (44,6 %), njih trećina više od 20 godina (33,7 %) i malo manje od četvrtine ima između 11 i 20 godina radnoga iskustva (21,8 %). Prema završenoj naobrazbi, najmanji je broj nastavnika završio studij Glazbene kulture na Pedagoškom fakultetu (5,9 %), zatim Umjetničku akademiju (15,8 %), a najveći broj završio je Muzičku akademiju (78,2 %). S obzirom na završeni smjer, najveći je broj završio Teoriju glazbe (41,6 %), potom Glazbenu pedagogiju i Glazbenu kulturu (37,6 %), dok je jedna petina nastavnika završila Ostale studijske smjerove (20,8 %). Podaci su vidljivi u Tablici 39.

Tablica 39. Osnovna obilježja ispitanika

| Spol | Broj (%) ispitanika (N=101) |
|--|------------------------------------|
| Žene | 72 (71,3) |
| Muškarci | 29 (28,7) |
| Razina obrazovanja | |
| SSS | 1 (1,0) |
| VŠS | 1 (1,0) |
| VSS | 98 (98,0) |
| dr. sc. | 1 (1,0) |
| Godine radnog iskustva | |
| 0-10 | 45 (44,6) |
| 11-20 | 22 (21,8) |
| > 20 | 34 (33,7) |
| Naobrazba | |
| Muzička akademija | 79 (78,2) |
| Umjetnička akademija | 16 (15,8) |
| Pedagoški fakultet – studij Glazbene kulture | 6 (5,9) |
| Smjer | |
| Teorija glazbe | 42 (41,6) |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 (37,6) |
| Ostalo | 21 (20,8) |

Što se tiče nastavnih predmeta koje ispitanici predaju, podaci su detaljnije prikazani u Grafikonu 1.:



Grafikon 1. Nastavni predmeti koje ispitanici predaju

Nastavnici u najvećoj mjeri predaju Solfeggio (92,1 %), potom Harmoniju (42,6 %), zatim Kontrapunkt (32,7 %), Zbor (27,7 %) te Harmoniju na klaviru (26,7 %). Čitanje i sviranje partitura predaje 16,8 % nastavnika, Povijest glazbe njih 15,8 %, Glazbene oblike 13,9 %, Dirigiranje 11,9 % te samo 5,9 % Predškolski program (Vrtić). Njih 10,9 % predaje i nešto drugo.

Podaci o prethodnome obrazovanju, točnije o pedagoško-psihološkim predmetima koje su nastavnici pohađali na studiju, prikazani su u Tablici 40.:

Tablica 40. Pedagoško-psihološki predmeti na studiju

| | Broj (%) ispitanika (N=101) |
|---|-----------------------------|
| Osnove glazbene pedagogije | 55 (54,5) |
| Glazbena pedagogija | 43 (42,6) |
| Psihologija odgoja i obrazovanja | 86 (85,1) |
| Didaktika | 84 (83,2) |
| Pedagoška praksa | 56 (55,4) |
| Glazbena psihologija | 26 (25,7) |
| Metodika nastave teorijsko-glazbenih predmeta | 89 (88,1) |

Unutar svojih studijskih programa više od tri četvrtine ispitanika pohađalo je Metodiku nastave teorijsko-glazbenih predmeta (88,1 %), Psihologiju odgoja i obrazovanja (85,1 %) te Didaktiku (83,2 %). Oko polovine ispitanika na studiju je imalo Pedagošku praksu (55,4 %), Osnove glazbene pedagogije (54,5 %) i Glazbenu pedagogiju (42,6 %). Samo je četvrtina slušala Glazbenu psihologiju (25,7 %).

7.1.1.2. Razumijevanje pojmovnoga određenja i uloge kurikuluma

U nastavku anketnoga upitnika želio se dobiti uvid o poznavanju, odnosno razumijevanju pojmovnoga određenja kurikuluma te uloge Nacionalnoga okvirnog kurikuluma i školskoga kurikuluma. Nastavnici su stoga, s ponuđenom skalom Likertovog tipa od 1 (najlošija procjena) do 5 (najbolja procjena), odgovarali na tvrdnje: Razumijem pojmovno određenje kurikuluma (Tablica 41.) i Razumijem ulogu Nacionalnog okvirnog kurikuluma i školskog kurikuluma u metodologiji izrade kurikuluma nastave (Tablica 42.).

Tablica 41. *Razumijem pojmovno određenje kurikuluma*

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|---|----|-----------|----------|------|
| 0-10 | 45 | 48,31 | .912 | .634 |
| 11-20 | 22 | 54,98 | | |
| > 20 | 34 | 51,99 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 51,37 | .595 | .743 |
| Umjetnička akademija | 16 | 47,03 | | |
| Glazbena kultura | 6 | 56,75 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 52,46 | .364 | .833 |
| Glazbena Pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 51,05 | | |
| Ostalo | 21 | 47,98 | | |

*Kruskal Wallis test

Razumijevanje pojmovnoga određenja kurikuluma ne razlikuje se među ispitanicima, bilo da je riječ o godinama radnoga iskustva ($\chi^2=.912$; $p=.634$), naobrazbi ($\chi^2=.595$; $p=.743$) ili pak studijskome smjeru ($\chi^2=.364$; $p=.833$). Prosječna ocjena svih nastavnika po ovome je pitanju 3,96 (sd=.92), što upućuje na zaključak kako većina vrlo dobro razumije pojmovno određenje kurikuluma. Preciznije, samo 5,4 % nastavnika ocjenjuje svoje razumijevanje nedovoljnom ili dovoljnom ocjenom, njih 24,7 % navodi kako je njihovo razumijevanje dobro,

dok preko dvije trećine (69,9 %) nastavnika vrlo dobro ili odlično razumije pojmovno određenje kurikuluma.

Tablica 42. *Razumijem ulogu Nacionalnog okvirnog kurikuluma i školskog kurikuluma u metodologiji izrade kurikuluma nastave*

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|-------------|------|------|
| 0-10 | 45 | 3,76 (.93) | .387 | .680 |
| 11-20 | 22 | 4,00 (.92) | | |
| > 20 | 34 | 3,68 (.97) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 3,80 (.89) | .320 | .727 |
| Umjetnička akademija | 16 | 3,50 (1.21) | | |
| Glazbena kultura | 6 | 4,33 (.51) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 3,83 (1.01) | .082 | .922 |
| Glazbena Pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 3,66 (.96) | | |
| Ostalo | 21 | 3,90 (.76) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Razumijevanje uloge Nacionalnoga okvirnog kurikuluma i školskoga kurikuluma u metodologiji izrade kurikuluma nastave ne razlikuje se među ispitanicima, ovisno o godinama radnoga iskustva ($F=.387$; $p=.680$), naobrazbi ($F=.320$; $p=.727$) i studijskome smjeru ($F=.082$; $p=.922$). Prosječna je ocjena svih nastavnika 3,83 ($sd=.88$), po čemu se može zaključiti da većina vrlo dobro razumije ulogu Nacionalnoga okvirnog kurikuluma i školskoga kurikuluma u metodologiji izrade kurikuluma nastave. Točnije, samo 6,5 % nastavnika ocjenjuje svoje razumijevanje dovoljnom ocjenom, njih 29,0 % navodi kako je njihovo razumijevanje dobro, dok gotovo dvije trećine (64,5 %) nastavnika vrlo dobro ili odlično razumije ulogu Nacionalnoga okvirnog kurikuluma i školskoga kurikuluma u metodologiji izrade kurikuluma nastave.

Sveukupno gledajući, nastavnici na visokoj razini razumiju pojmovno određenje kurikuluma pa tako i ulogu Nacionalnoga okvirnog kurikuluma i školskoga kurikuluma, s prosječnim ocjenama 3,96 i 3,83. Ono što je također pozitivno jest da su nastavnici dobro upućeni u područje kurikuluma neovisno o godinama radnoga iskustva, naobrazbi i smjeru. Poznavanje kurikuluma podrazumijeva, između ostalog, razumijevanje općih ciljeva, načela i sadržaja odgojno-obrazovnih područja; opisa, ciljeva i očekivanih učeničkih postignuća te vrednovanja postignuća; metoda, sredstava i oblika rada; izrade školskoga i predmetnog

kurikuluma i slično. Stoga se pretpostavlja da su nastavnici upoznati s navedenim odrednicama koje omogućuju kvalitetno planiranje i organiziranje nastavnoga rada.

7.1.1.3. Stavovi nastavnika o vlastitim pedagoškim kompetencijama, odnosu s učenicima, nedostacima vještina i završenome studiju

U nastavku upitnika nastavnici su pomoću skale od 1 (najlošija procjena) do 5 (najbolja procjena) procijenili koliko se svaka tvrdnja o vlastitom radu i stavovima prema studiju odnosi na njih. Faktorska analiza odgovora omogućila je formiranje četiriju skala: Pedagoške kompetencije, Odnos učenik – nastavnik, Nedostaci vještina te Stav prema završenom studiju. Dodatne dvije čestice odnosile su se na učeničko sudjelovanje u nastavnom procesu i vrednovanje vlastitoga učinka. U ovome istraživanju za skalu Pedagoške kompetencije Cronbachov alpha iznosi .79; za skalu Odnos učenik – nastavnik .79; skalu Nedostaci vještina .77 te skalu Stav prema studiju .90.

Provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom zajedničkih faktora uz Varimax rotaciju i Guttman-Kaiserov kriterij ekstrakcije faktora (svojstvena vrijednost veća od 1). Dobivena su četiri pretpostavljena faktora te su vrijednosti faktorskih zasićenja prikazana za svaki faktor pojedinačno. Sve pripadajuće čestice imaju zadovoljavajuće projekcije, odnosno saturacije faktorima (iznad ,35), a prikazane su u Tablicama 44., 46., 48. i 53.

Pedagoške kompetencije

Pri skali Pedagoške kompetencije nastavnici su odgovarali na sljedeće tvrdnje:

- Imam kompetencije za izradu kurikuluma nastave koju vodim
- Imam pedagoške kompetencije
- Imam socijalne kompetencije za svoj odgojno-obrazovni rad u školi
- Imam emocionalne kompetencije za svoj odgojno-obrazovni rad u školi
- Kritički se odnosim prema svome radu
- Imam kompetencije za rad s učenicima
- Nastavnički poziv u potpunosti me zadovoljava
- Osjećam se siguran/na kad nastupam kao nastavnik/ica
- Osjećam se kompetentnim u radu s roditeljima.

Tablica 43. *Pedagoške kompetencije u odnosu na godine radnoga iskustva, naobrazbu te studijski smjer nastavnika*

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|---|----------|------------------|----------------------------|-------------|
| 0-10 | 45 | 35,73 | 25.107 | .000 |
| 11-20 | 22 | 65,79 | | |
| > 20 | 34 | 64,20 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 51,54 | .338 | .845 |
| Umjetnička akademija | 16 | 47,67 | | |
| Glazbena kultura | 6 | 54,60 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 58,49 | 4.738 | .094 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 47,00 | | |
| Ostalo | 21 | 43,47 | | |

*Kruskal Wallis test

Rezultati ukazuju na to da se nastavnici razlikuju u procjeni vlastitih pedagoških kompetencija prema godinama radnoga iskustva. Pri tome nastavnici koji rade između 11 i 20 godina te oni koji rade više od 20 godina procjenjuju svoje pedagoške kompetencije značajno višima u odnosu na nastavnike koji rade do 10 godina. S druge strane, nisu pronađene statistički značajne razlike u pedagoškim kompetencijama u odnosu na naobrazbu i studijski smjer. Uočava se trend u kojemu nastavnici sa završenom Muzičkom akademijom procjenjuju svoje pedagoške kompetencije nešto višima, kao i teoretičari, no te se razlike nisu pokazale statistički značajnima (Tablica 43.).

Navedeni rezultat vezan uz godine staža pokazao je, kao što je bilo za očekivati, da se nastavnici s više godina radnoga iskustva osjećaju pedagoški kompetentnijima od nastavnika koji su tek počeli raditi u nastavi, odnosno imaju do deset godina staža. Pri tome su navedene kompetencije poput izrade kurikuluma nastave, pedagoške, socijalne i emocionalne te kompetencije za rad s učenicima i roditeljima, procijenili značajno višima i time pokazali želju za stalnim razvojem u profesionalnom i osobnom smislu. Kad se uzme u obzir kritički odnos prema radu, sigurnost u nastupu kao nastavnik i zadovoljstvo nastavničkim pozivom, tada se može iščitati neprekidan angažman u nastavnome radu i težnja za usavršavanjem i unaprjeđenjem vlastitih sposobnosti. Zadnja čestica, vezana uz zadovoljstvo pozivom, trebala bi se smatrati izrazito pozitivnom, jer znači da briga nastavnika oko kvalitete odgojno-obrazovnoga rada s godinama radnoga iskustva raste, a upravo je to preduvjet uspješnosti obrazovnoga sustava.

Razlika u odnosu na naobrazbu i studijski smjer među ispitanicima nema, iako, kako je ranije navedeno, teoretičari i nastavnici sa završenom Muzičkom akademijom procjenjuju svoje pedagoške kompetencije nešto višima. Međutim, to se ne može smatrati značajnim, stoga se prihvaća hipoteza (H1) da *nema statistički značajne razlike između nastavnika u procjeni vlastitih pedagoških kompetencija s obzirom na naobrazbu i studijski smjer*. Proučavajući studijske programe teoretičara i glazbenih pedagoga, vidljivo je da i jedni i drugi imaju gotovo iste pedagoško-psihološke predmete pa čak i identičnu satnicu tih predmeta. Iz tih je razloga bilo opravdano postaviti hipotezu na ovaj način.

Tablica 44. *Faktorska struktura skale Pedagoških kompetencija i pripadajući Cronbachov a koeficijent skale (N=101)*

| Tvrđnje | Faktorsko opterećenje |
|---|------------------------------|
| 8.3. Imam kompetencije za izradu kurikuluma nastave koju vodim | ,813 |
| 8.4. Imam pedagoške kompetencije | ,774 |
| 8.5. Imam socijalne kompetencije za svoj odgojno-obrazovni rad u školi | ,828 |
| 8.6. Imam emocionalne kompetencije za svoj odgojno-obrazovni rad u školi | ,758 |
| 8.8. Kritički se odnosim prema svome radu | ,568 |
| 11.1. Imam kompetencije za rad s učenicima | ,435 |
| 11.20. Nastavnički poziv u potpunosti me zadovoljava | ,532 |
| 11.21. Osjećam se siguran/na kad nastupam kao nastavnik/ica | ,494 |
| 11.23. Osjećam se kompetentnim u radu s roditeljima | ,753 |
| Cronbach's Alpha | ,792 |

Čestice 8.3., 8.4., 8.5., 8.6., 8.8., 11.1., 11.20., 11.21. i 11.23. saturiraju faktor Pedagoških kompetencija. Najveće zasićenje prvim faktorom ima čestica pod brojem 8.5.: „Imam socijalne kompetencije za svoj odgojno-obrazovni rad u školi“. Cronbachov alpha za ovu skalu iznosi ,792.

Odnos učenik – nastavnik

Pri skali Odnos učenik – nastavnik nastavnici su odgovarali na sljedeće tvrdnje:

- Jednako sam motiviran/a za rad sa svakim razredom/učenicom
- Nastojim pružati potporu učenicima
- Vjerujem da dobro postupam u razredu sa svojim učenicima
- Zanima me kako će moje ponašanje utjecati na odnos učenika i mene

- Vjerujem da su svi moji postupci za dobro mojih učenika
- Važna mi je kvalitetna komunikacija s učenicima
- Prepoznajem i prilagođavam se individualnim razlikama učenika
- Važno mi je zadovoljstvo učenika nastavom
- Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo
- Objektivna sam pri ocjenjivanju
- Učenicima obrazlažem ocjene
- Osim brojčane ocjene, vodim bilješke u funkciji praćenja učenikovih aktivnosti.

Tablica 45. *Odnos učenik – nastavnik u odnosu na godine radnoga iskustva, naobrazbu i studijski smjer nastavnika*

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|---|----|-----------|----------|-------------|
| 0-10 | 45 | 41,31 | 8.947 | .011 |
| 11-20 | 22 | 58,30 | | |
| > 20 | 34 | 59,10 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 50,15 | 4.162 | .125 |
| Umjetnička akademija | 16 | 61,53 | | |
| Glazbena kultura | 6 | 34,08 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 57,81 | 4.730 | .094 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 48,71 | | |
| Ostalo | 21 | 41,52 | | |

*Kruskal Wallis test

Rezultati pokazuju da se nastavnici statistički značajno razlikuju u procjeni odnos učenik – nastavnik prema godinama radnoga iskustva, pri čemu nastavnici koji rade između 11 i 20 godina te oni koji rade više od 20 godina procjenjuju odnos učenik – nastavnik značajno boljim u odnosu na nastavnike koji rade do 10 godina ($\chi^2=8.947$; $df=2$; $p=.011$). Međutim, s obzirom na naobrazbu i studijski smjer nisu pronađene statistički značajne razlike u odnosu učenik-nastavnik (Tablica 45.).

Gotovo isti rezultati kao i u skali Pedagoške kompetencije ukazuju na to da, očekivano, postoji uzlazna putanja po pitanju razvoja kvalitetnoga odnosa učenik – nastavnik s obzirom na staž. Također, može se smatrati pozitivnim da se nastavnici s više godina radnoga iskustva prilagođavaju individualnim razlikama učenika i da su jednako motivirani za sve učenike, da im nastoje pružati potporu, održati s njima kvalitetnu komunikaciju te da im je stalo kako će

njihovo ponašanje utjecati na međusobni odnos. Osim toga, nastavnici vjeruju da dobro postupaju u razredu sa svojim učenicima, kao i to da su njihovi postupci za dobro učenika, što je dokaz sigurnosti u radu i nastupu s učenicima. Isto tako, važnost zadovoljstva u radu s učenicima te važnost zadovoljstva učenika nastavom pokazatelji su razvoja osobnih kompetencija nastavnika i stečenih interpersonalnih i intrapersonalnih vještina.

Značajnih razlika u odnosu na naobrazbu i studijski smjer nema pa se iz tog razloga prihvaća hipoteza (H2) prema kojoj *nema statistički značajne razlike između nastavnika u procjeni odnosa učenik-nastavnik s obzirom na naobrazbu i studijski smjer*. Hipotezu je bilo opravdano postaviti na ovaj način jer bi se po ovoj skali, kao i prethodnoj, mogli uzeti u obzir studijski programi Teorije glazbe i Glazbene pedagogije. Naime, studenti obaju smjerova pohađaju identične pedagoško-psihološke predmete, a i satnica predmeta gotovo im je jednaka.

Tablica 46. *Faktorska struktura skale Odnos učenik – nastavnik i pripadajući Cronbachov α koeficijent skale (N=101)*

| Tvrdnje | Faktorsko opterećenje |
|---|------------------------------|
| 11.2. Jednako sam motiviran/a za rad sa svakim razredom/učenicom | ,586 |
| 11.3. Nastojim pružati potporu učenicima | ,666 |
| 11.5. Vjerujem da dobro postupam u razredu sa svojim učenicima | ,452 |
| 11.6. Zanima me kako će moje ponašanje utjecati na odnos učenika i mene | ,576 |
| 11.7. Vjerujem da su svi moji postupci za dobro mojih učenika | ,452 |
| 11.8. Važna mi je kvalitetna komunikacija s učenicima | ,669 |
| 11.10. Prepoznajem i prilagođavam se individualnim razlikama učenika | ,688 |
| 11.11. Važno mi je zadovoljstvo učenika nastavom | ,569 |
| 11.12. Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo | ,524 |
| 11.16. Objektivna sam pri ocjenjivanju | ,541 |
| 11.17. Učenicima obrazlažem ocjene | ,496 |
| 11.18. Osim brojčane ocjene, vodim bilješke u funkciji praćenja učenikovih aktivnosti | ,604 |
| Cronbach's Alpha | ,798 |

Čestice 11.2., 11.3., 11.5., 11.6., 11.7., 11.8., 11.10., 11.11., 11.12., 11.16., 11.17. i 11.18. saturiraju faktor Odnos učenik – nastavnik. Najveće zasićenje trećim faktorom ima čestica pod brojem 11.8.: „Prepoznajem i prilagođavam se individualnim razlikama učenika“. Cronbachov alpha za ovu skalu iznosi ,798.

Nedostaci vještina

Pri skali Nedostaci vještina nastavnici su odgovarali na sljedeće tvrdnje:

- Potrebno mi je više znanja za ispravan odnos prema učenicima
- U naobrazbi mi je nedostajalo informacija o odgoju
- Bolje bih postupio/la u radu da sam imao/la bolju pedagošku naobrazbu
- Bolje bih postupio/la u radu da sam imao/la bolju metodičku naobrazbu.

Tablica 47. *Nedostaci vještina u odnosu na godine radnoga iskustva, naobrazbu i studijski smjer nastavnika*

| Godine radnog iskustva | N | M | SD | F | p |
|---|----|-------|------|-------|-------------|
| 0-10 | 45 | 12,77 | 3,30 | 5.647 | .005 |
| 11-20 | 22 | 10,86 | 2,89 | | |
| > 20 | 34 | 10,44 | 3,40 | | |
| Naobrazba | | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 11,55 | 3,20 | .955 | .388 |
| Umjetnička akademija | 16 | 12,25 | 4,25 | | |
| Glazbena kultura | 6 | 10,00 | 3,57 | | |
| Smjer | | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 11,40 | 3,49 | 1.593 | .209 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 12,26 | 3,52 | | |
| Ostalo | 21 | 10,66 | 2,86 | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Percipirani nedostaci vještina u odnosu na godine radnoga iskustva značajno se statistički razlikuju među nastavnicima, pri čemu nastavnici koji rade od 0 do 10 godina smatraju kako im nedostaje više vještina u odnosu na one koji rade od 11 do 20 godina (LSD Post hoc: 1,914; $p=.026$), kao i u odnosu na one koji rade više od 20 godina (LSD Post hoc: 2,336; $p=.002$). Nastavnici se ne razlikuju u nedostacima vještina prema naobrazbi ni studijskom smjeru, iako se može uočiti trend u kojemu nastavnici sa završenom Umjetničkom akademijom smatraju da imaju manje vještina u odnosu na ostale, uključujući i one koji su završili smjer Glazbenu pedagogiju i Glazbenu kulturu (Tablica 47.).

Iz svega navedenog, vidljivo je da se ispitanici s većim radnim iskustvom osjećaju sigurnije u svom radu, odnosno procjenjuju kako imaju više vještina od nastavnika s manje godina staža, što nije bilo neočekivano za predvidjeti. Nastavnicima su bile ponuđene tvrdnje s naglaskom na odgojni aspekt, poput *potrebno mi je više znanja za ispravan odnos prema*

učenicima i u mojoj je naobrazbi nedostajalo informacija o odgoju. Mlađi su nastavnici pokazali da im, unatoč tome što su tek nedavno na studiju slušali kolegije vezane uz pedagogiju, ipak nedostaje znanja o odnosu s učenicima. To se također može iščitati iz odgovora na tvrdnje *bolje bih postupio u radu da sam imao bolju pedagošku i metodičku naobrazbu*. Iako je posve prirodno da se s godinama radnoga iskustva, neovisno o kojoj se struci radi, osoba unaprjeđuje u svom radu i stječe vještine, ovdje se usprkos tomu ukazuje na nedovoljnu pripremu studenata, odnosno budućih nastavnika za odgojno-obrazovni rad. Prema tome, može se sa sigurnošću tvrditi da na visokom stupnju obrazovanja, nažalost, ima premalo pedagoških i metodičkih kolegija.

Što se tiče naobrazbe i studijskoga smjera, među ispitanicima nema razlika, iako postoji trend prema kojem nastavnici sa završenom Umjetničkom akademijom i oni sa završenim smjerom Glazbene pedagogije i Glazbene kulture smatraju da imaju manje vještina. S obzirom na to da razlika nije statistički značajna, ne prihvaća se hipoteza (H3) da *postoji značajna statistička razlika u procjeni nedostatka vještina u radu između nastavnika sa završenim smjerom Glazbene pedagogije i Glazbene kulture u odnosu na nastavnike sa završenim smjerom Teorije glazbe*. Postavljena hipoteza, međutim, nije bila bez osnove. Naime, prema ranije navedenim studijskim programima, teoretičari i glazbeni pedagozi pohađaju gotovo iste predmete struke i pedagoško-psihološke predmete, ali su teoretičari po izlaznim kompetencijama i mogućnostima zapošljavanja (prema studijskim programima) mnogo osposobljeniji za rad, nego glazbeni pedagozi. Mogu predavati sve teorijske glazbene predmete u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi, a glazbeni pedagozi samo Solfeggio i Teoriju glazbe u osnovnoj glazbenoj školi. Više je nego očito da se glazbenim pedagozima već godinama ograničava rad u školama te da ih se degradira po pitanju kvalifikacija za rad.

Tablica 48. *Faktorska struktura skale Nedostaci vještina i pripadajući Cronbachov α koeficijent skale (N= 101)*

| Tvrdnje | Faktorsko opterećenje |
|---|------------------------------|
| 11.4. Potrebno mi je više znanja za ispravan odnos prema učenicima | ,683 |
| 11.9. U naobrazbi mi je nedostajalo informacija o odgoju | ,742 |
| 11.13. Bolje bih postupio/la u radu da sam imao/la bolju pedagošku naobrazbu | ,817 |
| 11.22. Bolje bih postupio/la u radu da sam imao/la bolju metodičku naobrazbu | ,861 |
| Cronbach's Alpha | ,778 |

Čestice 11.4., 11.9., 11.13. i 11.22. saturiraju faktor Nedostaci vještina. Najveće zasićenje

četvrtim faktorom ima čestica pod brojem 11.22.: „Bolje bih postupio/la u radu da sam imao/la bolju metodičku naobrazbu“. Cronbachov alpha za ovu skalu iznosi ,778.

Stav prema završenom studiju

Pri skali Stav prema studiju nastavnici su odgovarali na sljedeće tvrdnje:

- U mojem je studiju bilo dovoljno pedagoških predmeta (9.1.)
- Imao/la sam dobru nastavu pedagoških predmeta u studiju (9.2.)
- Pedagoško-psihološki predmeti u mojem studiju čine dobru osnovu za rad (9.3.)
- U mojem je studiju bilo dovoljno pedagoške / metodičke prakse (9.4.)
- Pedagoška / metodička praksa u mojem studiju čini dobru osnovu za rad (9.5.)
- Teorijski glazbeni predmeti u mojem studiju su me dobro pripremili za rad u školi (9.6.).

U nastavku su prikazane tablice u kojima je predstavljen stav prema studiju u odnosu na godine radnoga iskustva, naobrazbu i studijski smjer nastavnika (Tablica 49.), zatim prosječne ocjene o stavu prema studiju u odnosu na godine radnoga iskustva (Tablica 50.), naobrazbu (Tablica 51.) i smjer (Tablica 52.).

Tablica 49. *Stav prema studiju u odnosu na godine radnoga iskustva, naobrazbu i studijski smjer nastavnika*

| Godine radnog iskustva | N | M | SD | F | p |
|---|----|-------|------|-------|------|
| 0-10 | 45 | 21,62 | 4,81 | .347 | .707 |
| 11-20 | 22 | 21,09 | 5,02 | | |
| > 20 | 34 | 22,26 | 5,93 | | |
| Naobrazba | | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 21,77 | 5,39 | 1.055 | .352 |
| Umjetnička akademija | 16 | 20,56 | 4,68 | | |
| Glazbena kultura | 6 | 24,16 | 3,81 | | |
| Smjer | | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 21,83 | 5,15 | .260 | .772 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 22,00 | 5,56 | | |
| Ostalo | 21 | 21,00 | 4,89 | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Tablica 50. *Prosječne ocjene o stavu prema studiju u odnosu na godine radnoga iskustva*

| Godine radnog iskustva | | 9.1. | 9.2. | 9.3. | 9.4. | 9.5. | 9.6. |
|------------------------|----|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 0-10 (N=45) | M | 3,83 | 3,52 | 3,50 | 3,21 | 3,38 | 3,69 |
| | SD | 1,059 | 1,091 | 1,130 | 1,184 | 1,084 | 1,151 |
| 11-20 (N=22) | M | 3,71 | 3,62 | 3,33 | 3,43 | 3,38 | 3,81 |
| | SD | 1,056 | 1,071 | 1,111 | 1,028 | 1,244 | ,814 |
| >20 (N=34) | M | 3,91 | 3,81 | 3,69 | 3,44 | 3,69 | 3,94 |
| | SD | 1,201 | ,931 | 1,061 | 1,216 | 1,256 | 1,045 |
| | F | ,191 | ,759 | ,675 | ,473 | ,766 | ,541 |
| | P | ,826 | ,471 | ,512 | ,625 | ,468 | ,584 |

Tablica 51. *Prosječne ocjene o stavu prema studiju u odnosu na naobrazbu*

| Naobrazba | | 9.1. | 9.2. | 9.3. | 9.4. | 9.5. | 9.6. |
|--------------------------------|----|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Muzička akademija (N=79) | M | 3,79 | 3,59 | 3,50 | 3,44 | 3,53 | 3,90 |
| | SD | 1,085 | 1,050 | 1,114 | 1,112 | 1,159 | ,975 |
| Umjetnička akademija (N=16) | M | 3,83 | 3,61 | 3,50 | 2,78 | 3,17 | 3,33 |
| | SD | 1,200 | ,979 | 1,150 | 1,309 | 1,295 | 1,328 |
| Glazbena kultura (N=6) | M | 4,40 | 4,40 | 4,00 | 3,60 | 3,80 | 3,80 |
| | SD | ,894 | ,894 | ,707 | ,894 | ,837 | ,837 |
| | F | ,712 | 1,454 | ,485 | 2,586 | ,887 | 2,152 |
| | P | ,493 | ,239 | ,617 | ,080 | ,415 | ,122 |

Tablica 52. *Prosječne ocjene o stavu prema studiju u odnosu na smjer*

| Smjer | | 9.1. | 9.2. | 9.3. | 9.4. | 9.5. | 9.6. |
|--|----|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Teorija glazbe (N=42) | M | 3,90 | 3,51 | 3,49 | 3,49 | 3,59 | 3,98 |
| | SD | 1,020 | 1,028 | 1,098 | 1,075 | 1,183 | ,908 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura (N=38) | M | 3,76 | 3,78 | 3,63 | 3,15 | 3,44 | 3,63 |
| | SD | 1,200 | 1,107 | 1,178 | 1,333 | 1,285 | 1,240 |
| Ostalo (N=21) | M | 3,84 | 3,58 | 3,37 | 3,37 | 3,32 | 3,74 |
| | SD | 1,068 | ,902 | ,955 | ,895 | ,885 | ,872 |
| | F | ,181 | ,715 | ,412 | ,904 | ,372 | 1,115 |
| | P | ,835 | ,492 | ,663 | ,408 | ,690 | ,332 |

Kao što je vidljivo u Tablici 49., stav prema studiju među nastavnicima se u odnosu na godine radnoga iskustva, naobrazbu te studijski smjer nastavnika značajno ne razlikuje ni prema jednoj varijabli. Što se tiče prosječnih ocjena o stavu prema studiju u odnosu na godine radnoga iskustva, proizlazi da su nastavnici s više od dvadeset godina staža najzadovoljniji, dajući svim navedenim tvrdnjama najviše ocjene. Pri tome je varijabla *Teorijski glazbeni predmeti u mojem studiju su me dobro pripremili za rad u školi* najviše ocijenjena (3,94), dok je, suprotno tome, najniže ocijenjena *U mojem je studiju bilo dovoljno pedagoške / metodičke prakse* s 3,21 i to od nastavnika sa stažem do deset godina. Po pitanju naobrazbe nastavnici sa završenim studijem Glazbene kulture su varijablama od 9.1. do 9.5. dali najviše ocjene, od kojih su *U mojem je studiju bilo dovoljno pedagoških predmeta* i *Imao sam dobru nastavu pedagoških predmeta u studiju* ocijenjeni sa 4,40. Zadnju varijablu *Teorijski glazbeni predmeti u mojem studiju su me dobro pripremili za rad u školi* s 3,90 najviše su ocijenili nastavnici s Muzičke akademije, a najnižu ocjenu (2,78) ima varijabla *U mojem je studiju bilo dovoljno pedagoške / metodičke prakse*, prema nastavnicima sa završenom Umjetničkom akademijom. Prosječne ocjene u odnosu na smjer pokazuju da su nastavnici koji su studirali Teoriju glazbe najviše ocijenili (3,98) varijablu *Teorijski glazbeni predmeti u mojem studiju su me dobro pripremili za rad u školi*. S druge strane, najniže je ocijenjena varijabla *U mojem je studiju bilo dovoljno pedagoške / metodičke prakse* s 3,15, prema nastavnicima sa završenim smjerom Glazbene pedagogije i Glazbene kulture.

Sukladno svemu navedenom, iz procjena o završenome studiju vidljivo je slabo

zadovoljstvo nastavnika. To se posebice očituje po pitanju naobrazbe, gdje je najniža ocjena 2,78, a u odnosu na godine radnoga iskustva i smjer nema tvrdnje koja je ocijenjena s čvrstom četvorkom. Također, zanimljivo je da su nastavnici, neovisno o radnome iskustvu, naobrazbi i smjeru, tvrdnji *U mojem je studiju bilo dovoljno pedagoške / metodičke prakse* dali najnižu ocjenu. Taj je podatak pokazatelj da se na svim studijima, bez obzira o kojem je smjeru riječ, stanje oko prakse mora drastično promijeniti. Osobito imajući na umu da sve generacije, bilo one koje su tek završile studij ili one koje su ga završile prije više od dvadeset godina, imaju jednako mišljenje.

U ovom slučaju hipoteza (H4) da *postoji značajna statistička razlika u iskazivanju pozitivnih stavova prema završenom studiju između nastavnika sa završenim smjerom Glazbene pedagogije i Glazbene kulture u odnosu na nastavnike sa završenim smjerom Teorije glazbe* nije potvrđena. Hipoteza je, naime, oblikovana u skladu s ranije navedenim izlaznim kompetencijama prema kojima su teoretičari puno osposobljeniji za rad, nego glazbeni pedagozi. Također, (teoretičari) mogu predavati sve teorijske glazbene predmete u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi pa se hipoteza, sukladno tome, oblikovala na ovaj način. No, rezultati pokazuju da među teoretičarima i glazbenim pedagozima po pitanju stava prema studiju nema razlika.

Tablica 53. *Faktorska struktura skale Stav prema studiju i pripadajući Cronbachov α koeficijent skale (N= 101)*

| Tvrdnje | Faktorsko opterećenje |
|---|------------------------------|
| 9.1. U mojem je studiju bilo dovoljno pedagoških predmeta | ,769 |
| 9.2. Imao/la sam dobru nastavu pedagoških predmeta u studiju | ,795 |
| 9.3. Pedagoško-psihološki predmeti u mojem studiju čine dobru osnovu za rad | ,871 |
| 9.4. U mojem je studiju bilo dovoljno pedagoške / metodičke prakse | ,836 |
| 9.5. Pedagoška / metodička praksa u mojem studiju čini dobru osnovu za rad | ,872 |
| 9.6. Teorijski glazbeni predmeti u mojem studiju su me dobro pripremili za rad u školi | ,744 |
| Cronbach's Alpha | ,798 |

Čestice 9.1., 9.2., 9.3., 9.4., 9.5. i 9.6. saturiraju faktor Stav prema studiju. Najveće zasićenje drugim faktorom ima čestica pod brojem 9.5.: „Pedagoška / metodička praksa u mojem studiju čini dobru osnovu za rad“. Cronbachov alpha za ovu skalu iznosi ,798.

Tablica 53. Spearmanov koeficijent korelacije ρ (rho) između faktora

| | Pedagoške kompetencije | Stav prema studiju | Odnos učenik-nastavnik | Nedostaci vještina |
|------------------------|------------------------|--------------------|------------------------|--------------------|
| Pedagoške kompetencije | 1 | .446** | .666** | -.410** |
| Stav prema studiju | | 1 | .403** | -.477** |
| Odnos učenik-nastavnik | | | 1 | -.439** |
| Nedostaci vještina | | | | 1 |

**<.001

Analiza korelacija između faktora upućuje na pozitivne značajne korelacije između pedagoških kompetencija, odnosa učenika i nastavnika te stavova prema studiju (Tablica 54.). Nedostaci vještina značajno su negativno povezani sa svim drugim faktorima. Drugim riječima, nastavnici koji smatraju da imaju manje vještina ujedno procjenjuju svoje pedagoške kompetencije manjima, imaju lošiji stav prema studiju i prosuđuju svoj odnos s učenicima lošijim. S obzirom na to da se pomoću analize korelacija ne mogu izvoditi uzročno-posljedični zaključci, ne može se znati smjer ove povezanosti.

7.1.1.4. Stavovi nastavnika o teorijskim glazbenim predmetima i teorijskom odjelu u srednjoj glazbenoj školi

U nastavku upitnika želio se dobiti uvid u stavove nastavnika o teorijskim glazbenim predmetima i teorijskom odjelu u srednjoj glazbenoj školi. Nastavnici su putem skale (od 1 – najlošija procjena do 5 – najbolja procjena) odgovarali na tvrdnje:

- U osnovnoj glazbenoj školi bilo bi dovoljno učiti samo instrument (Tablica 55.)
- U srednjoj glazbenoj školi previše je teorijskih glazbenih predmeta (Tablica 56.)
- Trebalo bi povećati satnicu nastave Harmonije (Tablica 57.)
- Trebalo bi smanjiti satnicu nastave Harmonije (Tablica 58.)
- Trebalo bi povećati satnicu nastave Kontrapunkta (Tablica 59.)
- Trebalo bi smanjiti satnicu nastave Kontrapunkta (Tablica 60.)
- Dirigiranje je suvišan predmet u srednjoj glazbenoj školi (Tablica 61.)
- Teorijski odjel u srednjoj glazbenoj školi bi trebalo ukinuti (Tablica 62.).

Tvrdnja o mogućnosti pohađanja osnovne glazbene škole bez nastave Solfeggia, odnosno

polaznja isključivo nastave instrumenta, donijela je sljedeće rezultate:

Tablica 55. U osnovnoj glazbenoj školi bilo bi dovoljno učiti samo instrument

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|---|----|-----------|----------|------|
| 0-10 | 45 | 53,43 | 1.933 | .380 |
| 11-20 | 22 | 46,07 | | |
| > 20 | 34 | 50,97 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 49,75 | 2.328 | .312 |
| Umjetnička akademija | 16 | 58,09 | | |
| Glazbena kultura | 6 | 48,50 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 45,67 | 4.931 | .085 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 54,75 | | |
| Ostalo | 21 | 54,88 | | |

*Kruskal Wallis test

Nastavnici se u svojim odgovorima ne razlikuju značajno, ni u odnosu na godine radnoga iskustva, ni po pitanju naobrazbe i studijskoga smjera. Prosječna je ocjena svih nastavnika 1,35 (sd=.78), što upućuje na zaključak kako se velika većina ne slaže s ovom tvrdnjom. Preciznije, 80,2 % nastavnika uopće se ne slaže, dodatnih 8,9 % donekle se ne slaže, njih 6,9 % ne zauzima jasan stav (ni da ni ne), dok se samo 4,0 % nastavnika donekle slaže s ovom tvrdnjom (Tablica 55.).

Tablica 56. U srednjoj glazbenoj školi previše je teorijskih glazbenih predmeta

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|---|----|-----------|----------|-------------|
| 0-10 | 45 | 51,62 | .156 | .925 |
| 11-20 | 22 | 49,02 | | |
| > 20 | 34 | 51,46 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 49,78 | 2.445 | .295 |
| Umjetnička akademija | 16 | 50,88 | | |
| Glazbena kultura | 6 | 67,42 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 40,62 | 12.127 | .002 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 55,55 | | |
| Ostalo | 21 | 63,52 | | |

*Kruskal Wallis test

Ispitujući stav nastavnika o tome ima li u srednjoj glazbenoj školi previše teorijskih glazbenih predmeta, prema godinama radnoga iskustva i naobrazbi nisu uočene značajne razlike. Po pitanju studijskoga smjera vidljive su značajne razlike pri čemu nastavnici iz „Ostalih studijskih smjerova“ u najvećoj mjeri procjenjuju kako je teorijskih glazbenih predmeta u srednjoj školi previše. Prosječna je ocjena svih nastavnika 1,85 (sd=1.09), što upućuje na zaključak kako se većina ne slaže s ovom tvrdnjom. Naime, više od polovine se uopće ne slaže (54,5 %), njih 17,8 % donekle se ne slaže, dodatnih 17,8 % niti se slaže niti ne slaže s ovom tvrdnjom, dok se samo 9,9 % donekle ili u potpunosti slaže (Tablica 56.).

Tablica 57. *Trebalo bi povećati satnicu nastave Harmonije*

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|-------------|-------|------|
| 0-10 | 45 | 3,04 (1.18) | .288 | .751 |
| 11-20 | 22 | 3,27 (1.42) | | |
| > 20 | 34 | 3,21 (1.29) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 3,15 (1.31) | 1.254 | .290 |
| Umjetnička akademija | 16 | 2,88 (1.08) | | |
| Glazbena kultura | 6 | 3,83 (.98) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 3,29 (1.41) | 1.901 | .155 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 2,84 (1.07) | | |
| Ostalo | 21 | 3,43 (1.20) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Treba li povećati satnicu nastave Harmonije, nastavnici se ne razlikuju značajno ni prema jednoj podjeli (Tablica 57.). Srednja je vrijednost na ukupnom uzorku 3,15 (sd=1.26). Petina svih nastavnika uopće se ili donekle ne slaže s ovom tvrdnjom (22,8 %), njih 39,6 % se niti slaže niti ne slaže, dok je 37,6 % stava kako bi trebalo povećati satnicu nastave Harmonije u srednjoj glazbenoj školi (Tablica 57.).

Tablica 58. *Trebalo bi smanjiti satnicu nastave Harmonije*

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|---|----|-----------|----------|-------------|
| 0-10 | 45 | 55,33 | 2.296 | .317 |
| 11-20 | 22 | 48,18 | | |
| > 20 | 34 | 47,09 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 50,24 | .340 | .843 |
| Umjetnička akademija | 16 | 53,16 | | |
| Glazbena kultura | 6 | 55,25 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 41,31 | 10.065 | .007 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 57,88 | | |
| Ostalo | 21 | 57,93 | | |

*Kruskal Wallis test

Ispitujući stav nastavnika o tome treba li u srednjoj glazbenoj školi smanjiti satnicu nastave Harmonije, prema godinama radnoga iskustva i naobrazbi nisu uočene značajne razlike među nastavnicima. Po pitanju studijskoga smjera uočavaju se statistički značajne razlike, pri čemu nastavnici sa smjera Glazbene pedagogije i Glazbene kulture kao i oni iz „Ostalih studijskih smjerova“ u značajno većoj mjeri od onih iz smjera Teorije glazbe procjenjuju kako treba smanjiti satnicu nastave Harmonije (Tablica 58.). Ipak, gledajući ukupni uzorak, može se zaključiti kako srednja vrijednost nije visoka ($M=1,83$; $sd=1.03$) te se gotovo dvije trećine nastavnika uopće ili donekle ne slaže s ovom tvrdnjom (64,4 %). Trećina nema jasan stav oko ovoga pitanja (30,7 % se niti slaže niti ne slaže), dok se samo 5,0 % nastavnika izjašnjava kako bi trebalo smanjiti satnicu nastave Harmonije (Tablica 58.).

Tablica 59. *Trebalo bi povećati satnicu nastave Kontrapunkta*

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|--------------|--------------|-------------|
| 0-10 | 45 | 2,84 (1.14) | .074 | .929 |
| 11-20 | 22 | 2,95 (1.21) | | |
| > 20 | 34 | 2,91 (1.16) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 2,91 (1.249) | .425 | .655 |
| Umjetnička akademija | 16 | 2,69 (.79) | | |
| Glazbena kultura | 6 | 3,17 (.75) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 3,12 (1.31) | 3.671 | .029 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 2,50 (.86) | | |
| Ostalo | 21 | 3,14 (1.15) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Na pitanje treba li u srednjoj glazbenoj školi povećati satnicu nastave Kontrapunkta, po godinama radnoga iskustva i naobrazbi nisu uočene statistički značajne razlike među nastavnicima. No, prema studijskome smjeru uočavaju se statistički značajne razlike, pri čemu se nastavnici sa smjera Glazbene pedagogije i Glazbene kulture značajno razlikuju od smjera Teorije glazbe ($p=.016$). Nastavnici sa završenim smjerom Teorije glazbe u značajno većoj mjeri vjeruju kako bi satnicu nastave Kontrapunkta trebalo povećati. Također je statistički značajna razlika između smjera Glazbene pedagogije i Glazbene kulture te onih iz „Ostalih studijskih smjerova“ ($p=.038$), gdje potonji u većoj mjeri vjeruju kako bi satnicu nastave Kontrapunkta trebalo povećati (Tablica 59.). Uzimajući u obzir rezultate ukupnoga uzorka, srednja ocjena je 2,89 ($sd=1.15$). Gotovo trećina nastavnika smatra kako ne bi trebalo povećati satnicu nastave Kontrapunkta (29,7 %), njih 43,6 % nema jasan stav (niti se slaže niti ne slaže), dok više od četvrtine (26,7 %) navodi kako bi trebalo povećati satnicu (Tablica 59.).

Tablica 60. *Trebalo bi smanjiti satnicu nastave Kontrapunkta*

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|---|----|-----------|----------|-------------|
| 0-10 | 45 | 54,68 | 1.879 | .391 |
| 11-20 | 22 | 50,41 | | |
| > 20 | 34 | 46,51 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 48,46 | 3.722 | .156 |
| Umjetnička akademija | 16 | 58,09 | | |
| Glazbena kultura | 6 | 65,50 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 40,54 | 13.085 | .001 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 61,78 | | |
| Ostalo | 21 | 52,43 | | |

*Kruskal Wallis test

S druge strane, na pitanje o smanjenju satnice nastave Kontrapunkta u srednjoj glazbenoj školi nisu uočene statistički značajne razlike među nastavnicima prema godinama radnoga iskustva i naobrazbi. Međutim, prema studijskome smjeru uočavaju se statistički značajne razlike, pri čemu nastavnici sa smjera Glazbene pedagogije i Glazbene kulture u najvećoj mjeri smatraju kako satnicu nastave Kontrapunkta treba smanjiti, a značajno u odnosu na nastavnike sa smjera Teorije glazbe (Tablica 60.). Gledajući rezultate na ukupnom uzorku nastavnika, srednja je ocjena 1,89 ($sd=1.04$), gotovo dvije trećine svih nastavnika smatra kako ne bi trebalo smanjiti satnicu nastave Kontrapunkta (62,4 %), jedna trećina nema jasan stav

(31,7 %), dok samo 5,9 % nastavnika smatra kako bi ju trebalo smanjiti (Tablica 60.).

Tablica 61. *Teorijski odjel u srednjoj glazbenoj školi bi trebalo ukinuti*

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|---|----|-----------|----------|------|
| 0-10 | 45 | 52,26 | 1.715 | .424 |
| 11-20 | 22 | 46,80 | | |
| > 20 | 34 | 52,06 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 50,77 | 1.586 | .452 |
| Umjetnička akademija | 16 | 54,56 | | |
| Glazbena kultura | 6 | 44,50 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 46,92 | 4.129 | .127 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 53,92 | | |
| Ostalo | 21 | 53,88 | | |

*Kruskal Wallis test

Ispitujući treba li ukinuti teorijski odjel u srednjoj glazbenoj školi ne pronalaze se značajne razlike među nastavnicima, ni u odnosu na godine radnoga iskustva, ni u odnosu na naobrazbu i studijski smjer. Srednja vrijednost ukupnoga uzorka nastavnika po ovome pitanju vrlo je niska ($M=1,28$; $sd=.80$) te se čak 90,1 % nastavnika uopće ili donekle ne slaže s ovom tvrdnjom. Dodatnih 6,9 % nema jasan stav, dok samo 3,0 % nastavnika smatra kako bi teorijski odjel u srednjoj glazbenoj školi trebalo ukinuti (Tablica 61.).

7.1.1.5. Stavovi nastavnika o nastavnom planu i programu, metodama rada u nastavi i uključenosti učenika u planiranje nastave

Od nastavnika se također želio dobiti uvid u stavove o nastavnom planu i programu propisanim od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa i metodama rada u nastavi te o tome koliko su njihovi učenici uključeni u planiranje i vođenje nastavnoga sata. Putem skale (od 1 – nikad do 5 – uvijek) odgovarali su na tvrdnje:

- Zadovoljan/na sam nastavnim planom i programom propisanim za predmet koji predajem (Tablica 62.)
- Uspijevam realizirati sve sadržaje propisane nastavnim programom (Tablica 63.)
- S učenicima realiziram i sadržaje koji su izvan nastavnog programa (Tablica 64.)
- Poučavam jednako kao što su i moji nastavnici poučavali mene (Tablica 65.)

- Poučavam svaku novu generaciju učenika na isti način kao što sam poučavao i prethodnu (Tablica 66.)
- Mijenjam metode rada iz godine u godinu (Tablica 67.)
- Moji učenici sudjeluju u planiranju i vođenju nastavnog sata (Tablica 68.)
- Uključujem učenike u vrednovanje njihova rada (Tablica 69.)
- Pratim znanstvene radove vezane uz struku (Tablica 70.).

Tablica 62. *Zadovoljan/na sam nastavnim planom i programom propisanim za predmet koji predajem*

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|-------------|-------|-------------|
| 0-10 | 45 | 2,89 (.91) | 6.175 | .003 |
| 11-20 | 22 | 3,09 (.81) | | |
| > 20 | 34 | 3,59 (.89) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 3,25 (.85) | 1.625 | .202 |
| Umjetnička akademija | 16 | 2,81 (1.16) | | |
| Glazbena kultura | 6 | 3,00 (1.09) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 3,21 (.95) | .431 | .651 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 3,21 (.96) | | |
| Ostalo | 21 | 3,00 (.83) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Zadovoljstvo nastavnim planom i programom propisanim za predmet koji nastavnici predaju značajno se razlikuje prema godinama radnoga iskustva. Post hoc analizom utvrđeno je kako je razlika značajna između skupine zaposlenih između 0 i 10 godina i onih zaposlenih više od 20 godina ($p=.001$) te između zaposlenih od 11 do 20 godina i onih zaposlenih više od 20 godina ($p=.042$), u oba slučaja u korist nastavnika s najvećim brojem godina radnoga iskustva. Što se tiče naobrazbe i smjera, nema razlike u izražavanju zadovoljstva. Prosječna ocjena zadovoljstva nastavnim planom i programom na ukupnom uzorku iznosi $M=3,17$; $sd=.92$. Petina nastavnika opisuje nezadovoljstvo (20,8 %), njih 41,6 % pokazuje osrednje zadovoljstvo, dok je njih 37,7 % zadovoljno nastavnim planom i programom propisanim za predmet koji predaju (Tablica 62.).

Tablica 63. *Uspijevam realizirati sve sadržaje propisane nastavnim programom*

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|---|----|-----------|----------|-------------|
| 0-10 | 45 | 43,16 | 8.309 | .016 |
| 11-20 | 22 | 61,59 | | |
| > 20 | 34 | 54,53 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 51,61 | .312 | .855 |
| Umjetnička akademija | 16 | 47,66 | | |
| Glazbena kultura | 6 | 51,83 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 52,90 | .383 | .826 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 49,67 | | |
| Ostalo | 21 | 49,60 | | |

*Kruskal Wallis test

Ispitujući nastavnike uspjevaju li realizirati sve sadržaje propisane nastavnim programom, prema godinama radnoga iskustva pronalaze se značajne razlike. Nastavnici s najmanje staža procjenjuju kako značajno manje uspjevaju realizirati sve sadržaje u odnosu na druge dvije skupine nastavnika. Što se tiče naobrazbe i studijskoga smjera, ne uočavaju se značajne razlike. Uzimajući u obzir rezultate ukupnoga uzorka, srednja je ocjena 4,27 (sd=.69). Više od trećine nastavnika uvijek uspjeva realizirati sve sadržaje propisane nastavnim programom (37,6 %), više od polovine to uspjeva često (53,5 %), dok samo 8,9 % ima poteškoća s realiziranjem svih sadržaja propisanih nastavnim programom (Tablica 63.).

Tablica 64. *S učenicima realiziram i sadržaje koji su izvan nastavnog programa*

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|-------------|-------|------|
| 0-10 | 45 | 3,31 (.87) | .872 | .421 |
| 11-20 | 22 | 3,41 (.73) | | |
| > 20 | 34 | 3,12 (.91) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 3,25 (.83) | 2.741 | .069 |
| Umjetnička akademija | 16 | 3,06 (.77) | | |
| Glazbena kultura | 6 | 4,00 (1.09) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 3,24 (.79) | 1.276 | .284 |
| Glazbena Pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 3,16 (.94) | | |
| Ostalo | 21 | 3,52 (.81) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Nastavnici se ne razlikuju značajno po tome realiziraju li sadržaje izvan nastavnoga programa ni prema jednoj podjeli. Ipak, prema naobrazbi se uočava da nastavnici s Glazbene kulture postižu najviši rezultat, no s obzirom na mali broj nastavnika u toj skupini ta se razlika nije pokazala značajnom. Što se tiče prosječne ocjene, na ukupnom je uzorku $M=3,27$; $sd=.85$. Promatrajući postotke, 13,9 % nastavnika nikada ili rijetko realizira sadržaje izvan nastavnoga programa, više od polovine ponekad realizira (55,4 %), dok trećina (30,7 %) redovito realizira sadržaje izvan nastavnoga programa (Tablica 64.).

Tablica 65. *Poučavam jednako kao što su i moji nastavnici poučavali mene*

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|-------------|-------|------|
| 0-10 | 45 | 2,87 (.91) | .694 | .502 |
| 11-20 | 22 | 2,59 (1.01) | | |
| > 20 | 34 | 2,85 (.95) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 2,78 (.91) | .233 | .792 |
| Umjetnička akademija | 16 | 2,94 (1.18) | | |
| Glazbena kultura | 6 | 2,67 (.81) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 2,69 (.97) | 1.002 | .371 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 2,97 (.97) | | |
| Ostalo | 21 | 2,71 (.84) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Ispitujući nastavnike poučavaju li jednako kao što su njihovi nastavnici poučavali njih, vidljivo je da se ne razlikuju ni u jednoj skupini. Prosječna ocjena na ukupnom uzorku iznosi $M=2,84$; $sd=.94$. Uzimajući u obzir postotke, trećina nastavnika nikada ili rijetko poučava po uzoru na vlastite nastavnike (33,7 %), gotovo polovina to radi ponekad (45,5 %), a njih petina (20,8 %) poučava često ili uvijek (Tablica 65.).

Tablica 66. *Poučavam svaku novu generaciju učenika na isti način kao što sam poučavao i prethodnu*

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|-------------|-------|-------------|
| 0-10 | 45 | 2,83 (.93) | .343 | .710 |
| 11-20 | 22 | 2,59 (1.18) | | |
| > 20 | 34 | 2,76 (1.18) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 2,66 (1.02) | 1.663 | .195 |
| Umjetnička akademija | 16 | 3,19 (1.16) | | |
| Glazbena kultura | 6 | 2,86 (1.32) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 2,62 (1.08) | 3.186 | .046 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 3,08 (1.05) | | |
| Ostalo | 21 | 2,43 (.97) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Prema tvrdnji poučavaju li nastavnici svaku novu generaciju učenika na isti način kao što su poučavali i prethodnu, može se vidjeti da se nastavnici prema godinama radnoga iskustva i naobrazbi ne razlikuju značajno. U odnosu na smjer uočavaju se značajne razlike, pri čemu dodatna post hoc analiza pokazuje kako nastavnici smjera Glazbena pedagogija i Glazbena kultura značajno češće od skupine „Ostalih smjerova“ poučavaju generacije učenika na isti način. Prosječna ocjena poučavanja generacija na jednak način na ukupnom uzorku iznosi $M=2,75$; $sd=1.07$. Uzimajući u obzir postotke nastavnika, njih 39,0 % nikada ili rijetko poučavaju jednako svaku generaciju, trećina to radi ponekad (33,7 %), a četvrtina (26,8 %) poučava tako često ili uvijek (Tablica 66.).

Tablica 67. *Mijenjam metode rada iz godine u godinu*

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|------------|-------|------|
| 0-10 | 45 | 3,36 (.77) | 1.096 | .338 |
| 11-20 | 22 | 3,64 (.79) | | |
| > 20 | 34 | 3,35 (.81) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 3,35 (.78) | 1.102 | .336 |
| Umjetnička akademija | 16 | 3,63 (.80) | | |
| Glazbena kultura | 6 | 3,67 (.81) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 3,33 (.81) | .442 | .644 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 3,50 (.79) | | |
| Ostalo | 21 | 3,43 (.74) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Mijenjanje metode rada iz godine u godinu ne razlikuje se među nastavnicima ni u jednoj skupini. Uočeni su određeni trendovi kretanja rezultata, no bez statističke značajnosti. Trendovi ukazuju kako su najskloniji promjenama metoda nastavnici koji imaju između 11 i 20 godina radnoga iskustva, nastavnici s Umjetničke akademije te oni sa smjerom Glazbena pedagogija i Glazbena kultura. Prosječna ocjena mijenjanja metoda na ukupnom uzorku iznosi $M=3,42$; $sd=.79$. Što se tiče postotka, 8,9 % nastavnika nikada ili rijetko mijenja metodu rada iz godine u godinu, gotovo polovina to radi ponekad (47,5 %), a njih 43,6 % redovito mijenja metodu često ili uvijek (Tablica 67.).

Tablica 68. *Moji učenici sudjeluju u planiranju i vođenju nastavnog sata*

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|-------------|------|------|
| 0-10 | 45 | 2,93 (.98) | .200 | .819 |
| 11-20 | 22 | 2,82 (.90) | | |
| > 20 | 34 | 2,97 (.75) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 2,94 (.83) | .530 | .590 |
| Umjetnička akademija | 16 | 2,75 (1.23) | | |
| Glazbena kultura | 6 | 3,17 (.40) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 2,90 (.98) | .125 | .883 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 2,97 (.88) | | |
| Ostalo | 21 | 2,86 (.72) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Po pitanju učeničkoga sudjelovanja u planiranju i vođenju nastavnoga sata, između skupina nastavnika ne pronalaze se razlike ni prema jednoj podjeli. Gledajući ukupnu srednju ocjenu, koja iznosi 2,91 ($sd=.90$), može se uočiti da nastavnici ponekad uključuju učenike u sudjelovanje u planiranju i vođenju nastavnoga sata. Konkretnije, nešto manje od trećine nikad ili rijetko uključuje učenike (27,7 %), gotovo polovina ponekad (47,5 %) te četvrtina često ili uvijek (24,8 %) (Tablica 68.).

Tablica 69. *Uključujem učenike u vrednovanje njihova rada*

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|------------|-------|------|
| 0-10 | 45 | 3,62 (.88) | 1.503 | .228 |
| 11-20 | 22 | 3,77 (.68) | | |
| > 20 | 34 | 3,94 (.77) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 3,75 (.80) | .692 | .503 |
| Umjetnička akademija | 16 | 3,94 (.92) | | |
| Glazbena kultura | 6 | 3,50 (.54) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 3,81 (.89) | 1.714 | .186 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 3,87 (.74) | | |
| Ostalo | 21 | 3,48 (.75) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Ispitujući uključivanje učenika u vrednovanje njihova rada ne pronalaze se značajne razlike među nastavnicima, ni u odnosu na godine radnoga iskustva, ni u odnosu na naobrazbu i studijski smjer. Međutim, prema rezultatima središnjih vrijednosti ($M=3,76$; $sd=.81$) može se zaključiti da nastavnici često uključuju učenike u vrednovanje njihova rada (na ukupnom uzorku postotak onih koji često ili uvijek uključuju učenike u vrednovanje vlastitoga rada je 64,3 %, ponekad to čini 29,7 % nastavnika te samo njih 5,9 % to radi rijetko) što je vidljivo u Tablici 69.

Tablica 70. *Pratim znanstvene radove vezane uz struku*

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|---|----|-----------|----------|------|
| 0-10 | 45 | 48,86 | .869 | .648 |
| 11-20 | 22 | 55,59 | | |
| > 20 | 34 | 50,87 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 79 | 51,68 | .509 | .775 |
| Umjetnička akademija | 16 | 50,50 | | |
| Glazbena kultura | 6 | 43,33 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 42 | 55,15 | 4.392 | .111 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 38 | 43,55 | | |
| Ostalo | 21 | 56,17 | | |

*Kruskal Wallis test

Uspoređujući skupine nastavnika po godinama radnoga iskustva, naobrazbi i smjeru u odnosu na praćenje znanstvenih radova vezanih uz struku, ne pronalaze se značajne razlike ni u jednoj skupini. Međutim, uočen je trend u kojem, prema godinama radnoga iskustva, nastavnici s radnim stažom između 11 i 20 godina najviše prate znanstvene radove. Potom, uzimajući u obzir naobrazbu, znanstvene radove najmanje prate nastavnici s Glazbene kulture, a u većoj mjeri nastavnici s Muzičke i Umjetničke akademije, dok, u usporedbi nastavnika po smjeru, znanstvene radove najviše prate iz skupine „Ostalo“ te najmanje s Glazbene pedagogije i Glazbene kulture. Prosječna ocjena praćenja znanstvenih radova vezanih uz struku na ukupnom uzorku iznosi $M=3,63$; $sd=.99$. Gledano u postocima, 10,9 % nastavnika nikada ili rijetko prati znanstvene radove, nešto manje od trećine ponekad (29,7 %), a njih 59,4 % često ili uvijek prate znanstvene radove (Tablica 70.).

7.1.2. Anketni upitnik 2

Od nastavnika Solfeggia želio se dobiti uvid u metode rada u nastavi i metodi intonacije. Sveukupno 93 nastavnika odgovaralo je na tvrdnje:

- U mojoj je nastavi glazbeni diktat središnji postupak vježbanja intonacije (Tablica 71.)
- U mojoj je nastavi pjevanje središnji postupak vježbanja intonacije (Tablica 72.)
- U svojoj se nastavi služim primjerima iz glazbene literature (Tablica 73.)
- U svojoj se nastavi služim didaktičkim primjerima (Tablica 74.)
- U radu mijenjam metode intonacije (Tablica 75.)
- Zadajem domaću zadaću (Tablica 76.).

Ispitanicima je bila ponuđena skala Likertovog tipa od pet stupnjeva (od 1 – nikad do 5 – uvijek).

7.1.2.1. Primjena glazbenoga diktata i pjevanja u nastavi Solfeggia

Zastupljenost glazbenoga diktata i pjevanja kao središnjega postupka vježbanja intonacije vidljiva je u Tablicama 71. i 72.

Tablica 71. U mojoj je nastavi glazbeni diktat središnji postupak vježbanja intonacije

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|------------|-------|------|
| 0-10 | 41 | 4,12 (.64) | 1.625 | .203 |
| 11-20 | 20 | 4,15 (.67) | | |
| > 20 | 32 | 3,88 (.66) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 73 | 3,99 (.65) | 2.265 | .110 |
| Umjetnička akademija | 15 | 4,13 (.64) | | |
| Glazbena kultura | 5 | 4,60 (.54) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 37 | 4,11 (.65) | 1.804 | .171 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 37 | 4,11 (.56) | | |
| Ostalo | 19 | 3,79 (.78) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Nastavnici se ne razlikuju značajno po tome je li glazbeni diktat središnji postupak vježbanja intonacije ni prema jednoj podjeli. Uzimajući u obzir naobrazbu, uočava se kako nastavnici s Glazbene kulture postižu najviši rezultat, no s obzirom na mali broj nastavnika u toj skupini, ta se razlika nije pokazala značajnom. Prosječna ocjena na ukupnom uzorku iznosi $M=4,04$; $sd=.65$. Gledajući postotke nastavnika, kod samo 17,2 % glazbeni je diktat središnji postupak vježbanja intonacije rijetko ili ponekad, dok je kod 82,8 % često ili uvijek (Tablica 71.).

Glazbeni diktat bi, kako je ranije spomenuto, trebao biti središnji dio nastave Solfeggia, s obzirom na to da je slušanje primarna djelatnost koja omogućava prirodni tijek učenja glazbenoga jezika. Prosječna ocjena 4,04 pokazatelj je poznavanja prirode solfeggia o usvajanju glazbenih predodžbi upravo slušanjem. Isto tako, na temelju ovih podataka može se zaključiti i da je nastava Solfeggia dobro organizirana, s obzirom na to da glazbenom diktatu najčešće prethode vježbe intonacije putem kojih se svladavaju glazbeni pojmovi, razvija glazbeno pamćenje, osjećaj tonaliteta i slično. Također, cjelokupna tehnika rada s diktatom pretpostavlja glazbeno-misaone prerade i djelatnosti, ulaz i preradu informacija pa je, sukladno svemu navedenom, vidljivo da nastavnici u velikoj mjeri vode računa o provedbi glazbenoga diktata u svojoj nastavi.

Tablica 72. U mojoj je nastavi pjevanje središnji postupak vježbanja intonacije

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|---|----|-----------|----------|------|
| 0-10 | 41 | 45,88 | 4.749 | .093 |
| 11-20 | 20 | 57,08 | | |
| > 20 | 32 | 42,14 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 73 | 46,88 | .112 | .945 |
| Umjetnička akademija | 15 | 48,47 | | |
| Glazbena kultura | 5 | 44,40 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 37 | 53,00 | 5.177 | .075 |
| Glazbena Pedagogija i Glazbena kultura | 37 | 45,88 | | |
| Ostalo | 19 | 37,50 | | |

*Kruskal Wallis test

Uspoređujući skupine nastavnika prema godinama radnoga iskustva, naobrazbi i smjeru u odnosu na pitanje je li pjevanje središnji postupak vježbanja intonacije, ne pronalaze se značajne razlike ni u jednoj skupini. Međutim, uočava se trend po kojem je, vezano uz godine radnoga iskustva, kod nastavnika sa stažom između 11 i 20 godina pjevanje u najvećoj mjeri središnji postupak vježbanja intonacije. Što se tiče smjera, također je vidljiv trend u kojem je kod nastavnika sa smjerom Teorije glazbe pjevanje najčešće središnji postupak vježbanja intonacije. Prosječna ocjena na ukupnom uzorku iznosi $M=4,04$; $sd=.76$. Uzimajući u obzir postotke nastavnika, kod njih 19,3 % rijetko je ili ponekad pjevanje središnji postupak vježbanja intonacije, a kod 80,7 % često ili uvijek (Tablica 72.).

U usporedbi s prethodnom tvrdnjom o glazbenom diktatu kao središnjem postupku vježbanja intonacije, vidljiva je identična prosječna ocjena 4,04. Pjevanju, kao i diktatu, prvenstveno prethode vježbe intonacije poput rada na ljestvici-modulatoru i usmenom diktatu te se također razvija pravilna postava glasa, disanje i držanje tijela i njeguje umjetničko pjevanje. Može se zaključiti da su nastavnici Solfeggia gotovo jednako važna oba postupka vježbanja intonacije, odnosno oba se vremenski isto posvećuju. S obzirom na identične podatke o središnjem postupku vježbanja intonacije, ne prihvaća se hipoteza ($H5/1$) da *postoje značajne statističke razlike u zastupljenosti primjene glazbenoga diktata i pjevanja u nastavi Solfeggia*. Nastavnici, kao što je navedeno, glazbeni diktat i pjevanje primjera provode umalo jednako na nastavi i nema statistički značajnih razlika. Hipoteza je, međutim, postavljena na ovaj način jer je pjevanje uglavnom prevladavalo u nastavnoj praksi dok je diktat većinom bila

zapoštljena djelatnost. Solfeggio se s vremenom pretvorio u neku vrstu pjevačkoga predmeta u kojem se diktat tek ponekad provodio. Prema dobivenim podacima očigledno je da se u nastavi počela posvećivati veća pozornost glazbenom diktatu, što je svakako napredak u nastavnoj praksi Solfeggia.

7.1.2.2. Literatura na nastavi Solfeggia

Koliko se nastavnici u svojoj nastavi služe primjerima iz glazbene literature a koliko didaktičkim primjerima, prikazano je u nastavku dijela poglavlja (Tablice 73. i 74.).

Tablica 73. *U svojoj se nastavi služim primjerima iz glazbene literature*

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|-------------|-------|-------------|
| 0-10 | 41 | 4,37 (.69) | 6.146 | .003 |
| 11-20 | 20 | 4,25 (.63) | | |
| > 20 | 32 | 3,81 (.69) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 73 | 4,08 (.74) | 1.541 | .220 |
| Umjetnička akademija | 15 | 4,40 (.63) | | |
| Glazbena kultura | 5 | 4,40 (.549) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 37 | 4,11 (.73) | .987 | .377 |
| Glazbena Pedagogija i Glazbena kultura | 37 | 4,27 (.60) | | |
| Ostalo | 19 | 4,00 (.88) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Služenje primjerima iz glazbene literature u nastavi značajno se razlikuje prema godinama radnoga iskustva. Post hoc analizom utvrđeno je da je razlika statistički značajna između skupine zaposlenih između 0 i 10 godina i onih zaposlenih više od 20 godina ($p=.001$) te između zaposlenih od 11 do 20 godina i zaposlenih više od 20 godina ($p=.027$), u oba slučaja u korist nastavnika s manjim brojem godina radnoga iskustva. Drugim riječima, nastavnici s najdužim stažem u najmanjoj se mjeri služe primjerima iz glazbene literature. U odnosu na naobrazbu i smjer, pak, nema razlika u služenju primjerima iz glazbene literature. Prosječna ocjena na ukupnom uzorku iznosi $M=4,15$; $sd=.72$. Uzimajući u obzir postotke nastavnika, samo 17,2 % rijetko se ili ponekad služi u nastavi primjerima iz glazbene literature, dok se njih 82,8 % služi primjerima često ili uvijek (Tablica 73.).

Tablica 74. U svojoj se nastavi služim didaktičkim primjerima

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|-------------|-------|-------------|
| 0-10 | 41 | 3,51 (.95) | 3.446 | .036 |
| 11-20 | 20 | 3,90 (.71) | | |
| > 20 | 32 | 4,00 (.71) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 73 | 3,82 (.82) | 1.373 | .259 |
| Umjetnička akademija | 15 | 3,67 (1.04) | | |
| Glazbena kultura | 5 | 3,20 (.44) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 37 | 4,03 (.89) | 3.112 | .049 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 37 | 3,57 (.80) | | |
| Ostalo | 19 | 3,63 (.76) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

Kao što je vidljivo, služenje didaktičkim primjerima i primjerima iz glazbene literature u nastavi značajno se razlikuje prema godinama radnoga iskustva. Post hoc analizom utvrđeno je kako je razlika značajna između skupine zaposlenih između 0 i 10 godina i onih zaposlenih više od 20 godina ($p=.015$), u korist nastavnika s većim brojem godina radnoga iskustva. Dakle, nastavnici s najdužim stažem u najvećoj se mjeri služe didaktičkim primjerima. Što se tiče naobrazbe nema značajnih razlika, no u odnosu na studijski smjer pronađena je statistički značajna razlika. Post hoc analiza pokazuje da je razlika značajna između smjerova Teorija glazbe i Glazbena pedagogija i Glazbena kultura ($p=.020$) u korist Teorije glazbe. Prosječna ocjena na ukupnom uzorku iznosi $M=3,76$; $sd=.85$. Uzimajući u obzir postotke nastavnika, 35,5% rijetko se ili ponekad u nastavi služi didaktičkim primjerima, dok se njih 64,6% služi didaktičkim primjerima često ili uvijek (Tablica 74.).

Problematika oko izbora literature na nastavi Solfeggia, odnosno pravih glazbenih i didaktičkih primjera spomenuta je u poglavlju „Teorijski glazbeni predmeti“. Naime, korištenjem didaktičkih konstrukcija stječe se samo vještina, dok glazbeni primjeri, uz navedeno, omogućavaju i (u)poznavanje glazbe. Iz dobivenih podataka uočljivo je da se velik broj nastavnika, njih 82,8 % često ili uvijek služi primjerima iz glazbene literature, ali se također primjećuje da su didaktički primjeri (često ili uvijek 64,6 %) i dalje poprilično prisutni. Isto tako, vidljivo je da se nastavnici s najdužim stažem u najmanjoj mjeri služe primjerima iz glazbene literature, odnosno u najvećoj se mjeri služe didaktičkim primjerima. Osim toga, nastavnici sa završenim smjerom Teorije glazbe više koriste didaktičke primjere od nastavnika sa smjerom Glazbene pedagogije i Glazbene kulture. Ovi bi podaci mogli navesti na zaključak

da mlađe generacije više raspoznaju vrijednost pravih glazbenih primjera iz literature, što bi se moglo povezati s promjenama studijskih kurikuluma. Nastavnici smjera Glazbene pedagogije i Glazbene kulture također u većoj mjeri cijene glazbene primjere od nastavnika s Teorije glazbe pa bi i to moglo značiti razlike u kurikulumu Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta.

7.1.2.3. Udžbenik, zadaće i metode intonacije na nastavi Solfeggia

Nastavnici su dali uvid u korištenje udžbenika na nastavi Solfeggia i zadavanju domaće zadaće te metode intonacije kojima se koriste (apsolutna solmizacija, relativna solmizacija, abecediranje i kombinaciju metoda intonacije).

Tablica 75. Učenici koriste udžbenik na mojoj nastavi

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|---|----|-----------|----------|-------------|
| 0-10 | 41 | 39,11 | 7.391 | .025 |
| 11-20 | 20 | 56,35 | | |
| > 20 | 32 | 51,27 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 73 | 46,37 | 1.273 | .529 |
| Umjetnička akademija | 15 | 52,77 | | |
| Glazbena kultura | 5 | 39,10 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 37 | 50,62 | 1.612 | .447 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 37 | 46,15 | | |
| Ostalo | 19 | 41,61 | | |

*Kruskal Wallis test

Korištenje udžbenika na nastavi značajno se razlikuje prema godinama radnoga iskustva. Dodatnom analizom utvrđeno je kako je razlika statistički značajna između skupine zaposlenih između 0 i 10 godina i onih zaposlenih između 11 do 20 godina ($p=.017$), u korist nastavnika s dužim stažem. S druge strane, nema razlika u odnosu na naobrazbu i smjer. Prosječna ocjena na ukupnom uzorku iznosi $M=3,77$; $sd=1.33$. Uzimajući u obzir postotke nastavnika, kod petine (20,5 %) učenici nikada ili rijetko koriste udžbenike na nastavi, kod 8,6 % nastavnika ponekad, dok se kod 70,9 % nastavnika učenici često ili uvijek služe udžbenicima na nastavi (Tablica 75.).

Udžbenici predstavljaju još jedan problem na nastavi Solfeggia. Učenici se, naime, međusobno razlikuju po sposobnostima svladavanja intonacijskih i ritamskih vještina, stoga se korištenje udžbenika može smatrati metodički i didaktički neosnovanim. Također, uzimajući u

obzir to da se učenici ne služe udžbenicima samostalno, već uz pomoć nastavnika, zaista nema potrebe za njihovom primjenom. Iz dobivenih podataka vidljiva je razlika u godinama radnoga iskustva, po čemu bi se moglo zaključiti da mlađe generacije u nekoj mjeri više prepoznaju razloge svrhovitosti udžbenika odnosno njegove (ne)upotrebljivosti na nastavi Solfeggia.

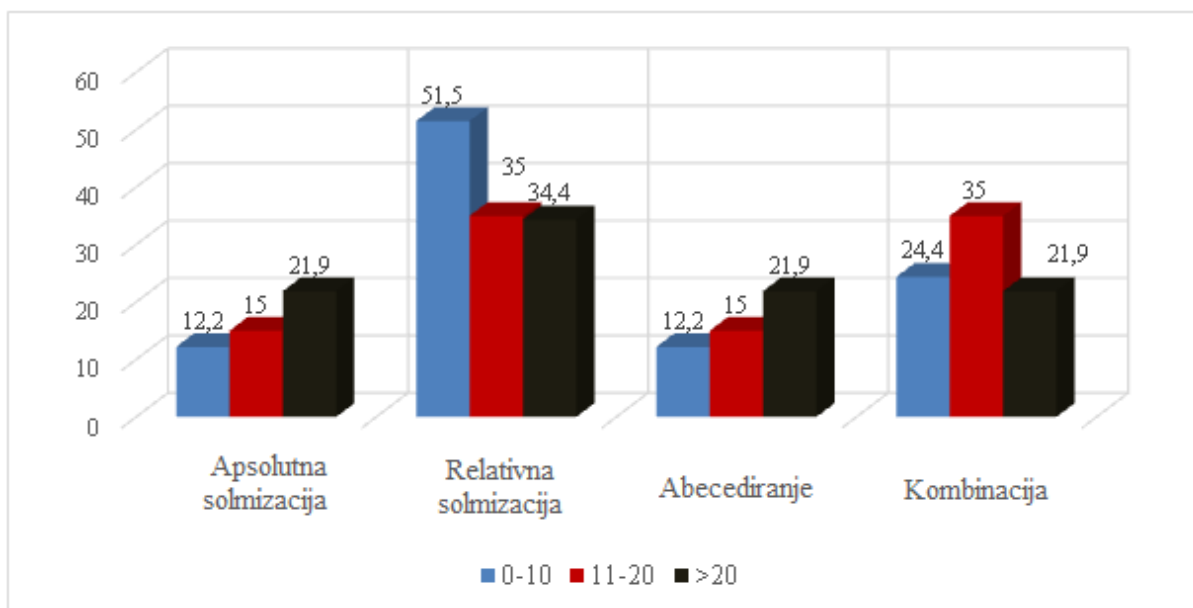
Tablica 76. *Zadajem domaću zadaću*

| Godine radnog iskustva | N | M/SD | F | P* |
|---|----|-------------|-------|-------------|
| 0-10 | 41 | 3,07 (.93) | 3.438 | .036 |
| 11-20 | 20 | 3,55 (.82) | | |
| > 20 | 32 | 2,78 (1.23) | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 73 | 3,05 (1.05) | .070 | .933 |
| Umjetnička akademija | 15 | 3,13 (1.24) | | |
| Glazbena kultura | 5 | 3,20 (.44) | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 37 | 3,00 (.97) | .220 | .803 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 37 | 3,16 (1.09) | | |
| Ostalo | 19 | 3,05 (1.17) | | |

*Anova za nezavisne uzorke

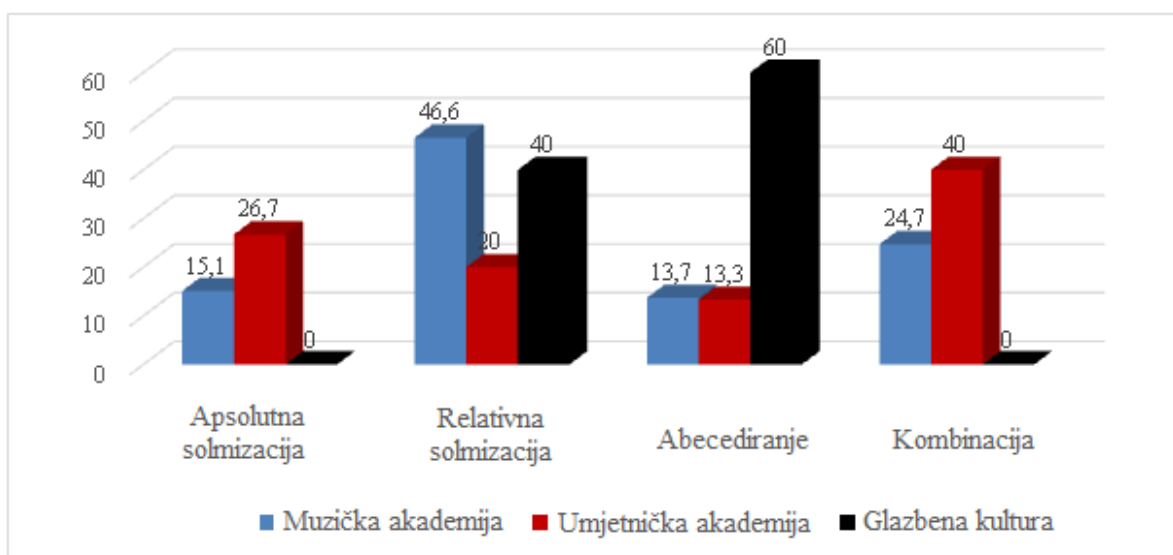
Zadavanje domaće zadaće značajno se razlikuje prema godinama radnoga iskustva. Post hoc analiza pokazala je da je razlika statistički značajna između skupine zaposlenih između 11 i 20 godina i onih zaposlenih više od 20 godina ($p=.010$), u korist nastavnika s kraćim stažem. Drugim riječima, nastavnici s radnim iskustvom između 11 i 20 godina u najvećoj mjeri učenicima zadaju domaću zadaću. U odnosu na naobrazbu i smjer ne pronalaze se značajne razlike. Prosječna ocjena na ukupnom uzorku iznosi $M=3,08$; $sd=1.05$. Uzimajući u obzir postotke nastavnika, 26,9 % nikada ili rijetko zadaje domaću zadaću, 40,9 % ponekad, dok trećina (32,3 %) čini često ili uvijek (Tablica 76.).

U nastavku anketnoga upitnika želio se dobiti uvid u metode intonacije kojima se nastavnici koriste na nastavi Solfeggia. Prikazana su tri grafikona: metode intonacije kod nastavnika u odnosu na godine radnoga iskustva (Grafikon 2.), u odnosu na naobrazbu (Grafikon 3.) i smjer (Grafikon 4.). Zadnja tablica u ovome dijelu poglavlja vezana je uz mijenjanje metoda intonacije (Tablica 77.).



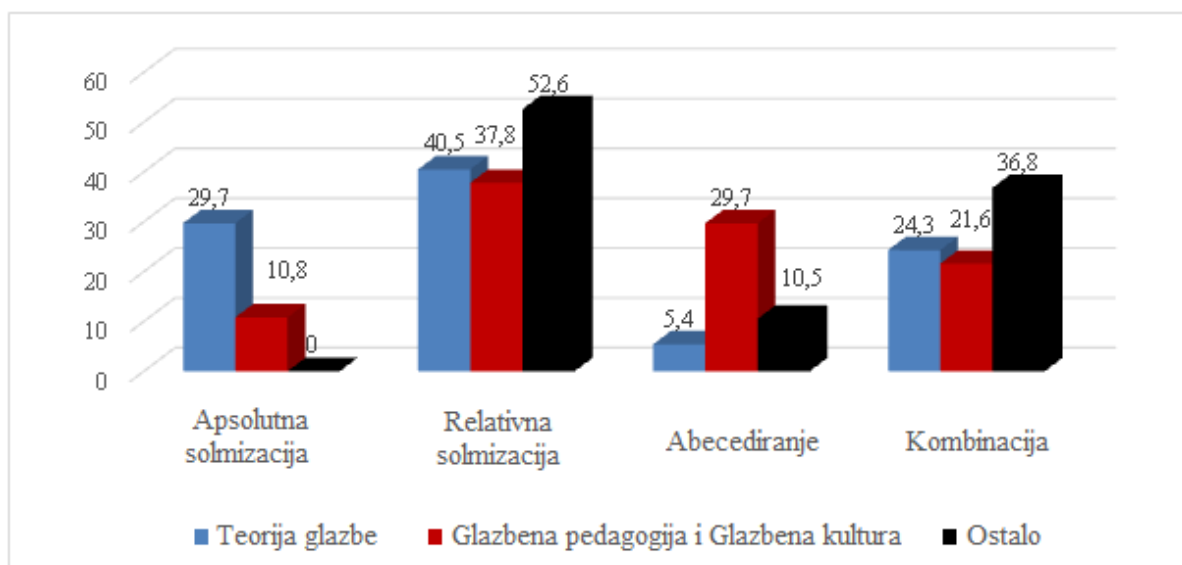
Grafikon 2. Metode intonacije kod nastavnika Solfeggia u odnosu na godine radnoga iskustva

Nastavnici se u odnosu na godine radnoga iskustva ne razlikuju značajno pri korištenju metoda intonacije ($\chi^2=,747$; $df=2$; $p=,688$). Vidljivo je da se nastavnici s najmanje staža u najvećoj mjeri koriste relativnom solmizacijom, kao i skupina nastavnika s najviše radnoga iskustva, dok skupina s radnim iskustvom između 11 i 20 godina podjednako koristi relativnu solmizaciju i kombinaciju metoda intonacije (apsolutnu solmizaciju, relativnu solmizaciju i abecediranje).



Grafikon 3. Metode intonacije kod nastavnika Solfeggia u odnosu na naobrazbu

U odnosu na naobrazbu, nastavnici se ne razlikuju značajno prema korištenju metoda intonacije ($\chi^2=.431$; $df=2$; $p=.806$). Može se uočiti da se nastavnici s Muzičke akademije u najvećoj mjeri koriste relativnom solmizacijom, skupina nastavnika s Umjetničke akademije kombinacijom metoda intonacije, a skupina s Glazbene kulture abecediranjem.



Grafikon 4. Metode intonacije kod nastavnika Solfeggia u odnosu na smjer

Nastavnici se u odnosu na smjer ne razlikuju značajno prema korištenju metoda intonacije ($\chi^2=5,374$; $df=2$; $p=.068$). Može se vidjeti da nastavnici sa svih smjerova u najvećoj mjeri koriste relativnu solmizaciju.

Tablica 77. U radu mijenjam metode intonacije

| Godine radnog iskustva | N | Mean Rank | χ^2 | P* |
|--|----|-----------|----------|------|
| 0-10 | 41 | 40,54 | 4.630 | .099 |
| 11-20 | 20 | 52,05 | | |
| > 20 | 32 | 52,13 | | |
| Naobrazba | | | | |
| Muzička akademija | 73 | 47,77 | 1.013 | .603 |
| Umjetnička akademija | 15 | 47,00 | | |
| Glazbena kultura | 5 | 35,80 | | |
| Smjer | | | | |
| Teorija glazbe | 37 | 45,41 | .860 | .651 |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 37 | 46,15 | | |
| Ostalo | 19 | 51,84 | | |

*Kruskal Wallis test

Što se tiče mijenjanja metode intonacije, između skupina nastavnika ne pronalaze se razlike ni prema jednoj podjeli. Gledajući ukupnu srednju ocjenu, koja iznosi 2,10 (sd=1.13) može se uočiti da nastavnici rijetko mijenjaju metode intonacije. Konkretnije, dvije trećine nikad ili rijetko mijenja metode intonacije (66,7 %), petina nastavnika ponekad (20,4 %) te samo 12,9 % često ili uvijek (Tablica 77.).

7.1.3. Anketni upitnik 3

Od nastavnika Harmonije želio se dobiti uvid u metode učenja Harmonije i metode rada u nastavi te u stavove o nastavi Harmonije u studiju. Nastavnici su putem obje skale Likertovog tipa: od 1 – nikad do 5 – uvijek te od 1 – najlošija procjena do 5 – najbolja procjena procjenjivali tvrdnje:

- Nastava Harmonije u mojem je studiju doprinijela mojem harmonijskom razumijevanju glazbe
- Nastava Harmonije u mojem je studiju doprinijela mojem umijeću aranžiranja
- Nastava Harmonije u mojem studiju dobro me pripremila za rad u školi
- Sviranje zadataka na klaviru u mojem studiju doprinijelo je mojem harmonijskom razumijevanju glazbe
- Sviranje zadataka na klaviru u mojem je studiju koristilo mojem radu u školi
- Rješavanje šifriranih i nešifriranih basova i soprana dobra je metoda učenja harmonije
- Učeničko sviranje zadataka na klaviru je dobra metoda učenja harmonije
- Analiziranje primjera iz glazbene literature dobra je metoda učenja harmonije
- U svojoj se nastavi koristim metodom rješavanja zadataka sa šifriranim i nešifriranim basovima i sopranima
- Nakon što učenici pismeno usvoje određeni harmonijski sadržaj, nastojim ga i ozvučiti na klaviru
- U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature
- U svojoj se nastavi koristim analiziranjem slušnih primjera iz glazbene literature
- Učenike usmeno ispitujem harmonijski sadržaj
- Moji se učenici služe udžbenikom iz harmonije
- Zadajem domaću zadaću.

S obzirom na značajno manji broj nastavnika koji su odgovarali na pitanja (N=43), usporedba po grupama podijeljenima prema godinama radnoga iskustva, naobrazbi i smjeru više nije bila moguća (zbog izrazito neujednačenoga broja nastavnika po pojedinoj skupini te zbog toga što su se neke kategorije izgubile). Stoga će podaci vezani za nastavu Harmonije biti prikazani deskriptivnom statistikom i putem postotaka.

7.1.3.1. Doprinos nastavničkom umijeću

Koliko je nastava Harmonije u studiju doprinijela harmonijskom razumijevanju glazbe te u kojoj mjeri je pripremila za rad u školi prikazano je u Tablicama 78. i 79.

Tablica 78. *Deskriptivna statistika za varijable nastave Harmonije – doprinos nastavničkom umijeću*

| | M | sd | Median | Mod | Min-Max |
|---|----------|-----------|---------------|------------|----------------|
| Nastava Harmonije u mojem je studiju doprinijela mojem harmonijskom razumijevanju glazbe | 4,26 | .92 | 4 | 5 | 1-5 |
| Nastava Harmonije u mojem je studiju doprinijela mojem umijeću aranžiranja | 3,86 | .1.12 | 4 | 4 | 1-5 |
| Nastava Harmonije u mojem studiju dobro me pripremila za rad u školi | 3,84 | .99 | 4 | 4 | 1-5 |
| Sviranje zadataka na klaviru u mojem je studiju doprinijelo mojem harmonijskom razumijevanju glazbe | 4,19 | .85 | 4 | 5 | 2-5 |
| Sviranje zadataka na klaviru u mojem je studiju koristilo mojem radu u školi | 4,16 | .81 | 4 | 5 | 3-5 |

Tablica 79. *Postoci odgovora vezanih za nastavu Harmonije – doprinos nastavničkom umijeću*

| | Malo | Srednje | Puno |
|---|-------------|----------------|---------------|
| Nastava Harmonije u mojem je studiju doprinijela mojem harmonijskom razumijevanju glazbe | 4,7 % | 11,6 % | 83,7 % |
| Nastava Harmonije u mojem je studiju doprinijela mojem umijeću aranžiranja | 14,0 % | 14,0 % | 72,0 % |
| Nastava Harmonije u mojem studiju dobro me pripremila za rad u školi | 7,0 % | 30,2 % | 62,8 % |
| Sviranje zadataka na klaviru u mojem je studiju doprinijelo mojem harmonijskom razumijevanju glazbe | 2,3 % | 20,9 % | 76,8 % |
| Sviranje zadataka na klaviru u mojem je studiju koristilo mojem radu u školi | 0 % | 25,6 % | 74,4 % |

U Tablicama 78. i 79. vidljiva je raspodjela rezultata vezanih uz nastavu Harmonije. Može se uočiti da nastavnici u najvećoj mjeri procjenjuju kako nastava Harmonije u njihovom studiju pridonosi njihovom harmonijskom razumijevanju glazbe ($M=4,26$; $sd=.92$; njih 83,7 % daje najbolje ocjene). Također, može se vidjeti da su sve srednje vrijednosti relativno visoke (Tablica 78.) te da su nastavnici u svim varijablama u najvećoj mjeri davali najbolje ocjene, odnosno da su visoko procjenjivali kvalitetu nastave Harmonije u studiju.

7.1.3.2. Metode učenja harmonije

U nastavku poglavlja prikazana je deskriptivna statistika i postoci vezani za metode učenja harmonije (Tablice 80. i 81.).

Tablica 80. *Deskriptivna statistika za varijable nastave Harmonije – metode učenja harmonije*

| | M | sd | Median | Mod | Min-Max |
|--|----------|-----------|---------------|------------|----------------|
| Rješavanje šifriranih i nešifriranih basova i soprana dobra je metoda učenja harmonije | 3,81 | .90 | 4 | 3 | 2–5 |
| Učeničko je sviranje zadataka na klaviru dobra metoda učenja harmonije | 4,26 | .81 | 4 | 5 | 3–5 |
| Analiziranje primjera iz glazbene literature dobra je metoda učenja harmonije | 4,67 | .60 | 5 | 5 | 3–5 |

Tablica 81. *Postoci odgovora vezanih za nastavu Harmonije – metode učenja harmonije*

| | Malo | Srednje | Puno |
|--|-------------|----------------|---------------|
| Rješavanje šifriranih i nešifriranih basova i soprana dobra je metoda učenja harmonije | 2,3 % | 44,2 % | 53,5 % |
| Učeničko je sviranje zadataka na klaviru dobra metoda učenja harmonije | 0 % | 23,3 % | 76,7 % |
| Analiziranje primjera iz glazbene literature dobra je metoda učenja harmonije | 0 % | 7,0 % | 93,0 % |

Ispitujući o metodama učenja harmonije, može se vidjeti to da nastavnici najbolje ocjenjuju analiziranje primjera iz glazbene literature, potom učeničko sviranje zadataka na klaviru, a najmanju ocjenu daju rješavanju šifriranih i nešifriranih basova i soprana (Tablica 80.). Također, vidljivo je i u Tablici 81. da 93,0 % nastavnika analiziranju primjera iz glazbene literature daje najbolje ocjene.

7.1.3.3. Metode na nastavi Harmonije

Koje metode nastavnici koriste na nastavi Harmonije i u kojoj mjeri prikazano je u Tablicama 82. i 83.

Tablica 82. *Deskriptivna statistika za varijable nastave Harmonije – korištenje različitih metoda na nastavi*

| | M | sd | Median | Mod | Min-Max |
|--|----------|-----------|---------------|------------|----------------|
| U svojoj se nastavi koristim metodom rješavanja zadataka sa šifriranim i nešifriranim basovima i sopranima | 4,44 | .62 | 5 | 5 | 3–5 |
| Nakon što učenici pismeno usvoje određeni harmonijski sadržaj, nastojim ga i ozvučiti na klaviru | 4,79 | .51 | 5 | 5 | 3–5 |
| U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature | 4,30 | .80 | 5 | 5 | 3–5 |
| U svojoj se nastavi koristim analiziranjem slušnih primjera iz glazbene literature | 3,67 | 1.10 | 4 | 3 | 1–5 |
| Učenike usmeno ispitujem harmonijski sadržaj | 3,40 | 1.17 | 4 | 4 | 1–5 |
| Moji se učenici služe udžbenikom iz harmonije | 2,35 | 1.52 | 2 | 1 | 1–5 |
| Zadajem domaću zadaću | 4,42 | .87 | 5 | 5 | 1–5 |

Tablica 83. *Postoci odgovora vezanih za nastavu Harmonije – korištenje različitih metoda na nastavi*

| | Malo | Srednje | Puno |
|--|---------------|----------------|---------------|
| U svojoj se nastavi koristim metodom rješavanja zadataka sa šifriranim i nešifriranim basovima i sopranima | 0 % | 7,0 % | 93,0 % |
| Nakon što učenici pismeno usvoje određeni harmonijski sadržaj, nastojim ga i ozvučiti na klaviru | 0 % | 4,7 % | 95,3 % |
| U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature | 0 % | 20,9 % | 79,1 % |
| U svojoj se nastavi koristim analiziranjem slušnih primjera iz glazbene literature | 14,0 % | 32,6 % | 53,5 % |
| Učenike usmeno ispitujem harmonijski sadržaj | 20,9 % | 25,6 % | 53,5 % |
| Moji se učenici služe udžbenikom iz harmonije | 58,1 % | 18,6 % | 23,3 % |
| Zadajem domaću zadaću | 4,7 % | 4,6 % | 90,7 % |

Što se tiče korištenja različitih metoda na nastavi Harmonije, može se uočiti da nastavnici u najvećoj mjeri nastoje ozvučiti harmonijski sadržaj, nakon njegova pismenog usvajanja (M=4,79; sd=.51; njih 95,3 % koristi ovu metodu često ili uvijek). Sljedeća je metoda

po učestalosti rješavanje zadataka sa šifriranim i nešifriranim basovima i sopranima ($M=4,44$; $sd=.62$; 93,0 % nastavnika se služi ovom metodom često ili uvijek) te zadavanje domaće zadaće ($M=4,42$; $sd=.87$; 90,7 % koristi ovu metodu često ili uvijek). U najmanjoj se mjeri učenici služe udžbenikom iz Harmonije na nastavi ($M=2,35$; $sd=1.52$; njih 58,1 % se izjašnjava kako se njihovi učenici nikada ili rijetko koriste udžbenikom, što je vidljivo u Tablicama 82. i 83.). Usporedbom aritmetičkih sredina kod tvrdnji *U svojoj se nastavi koristim metodom rješavanja zadataka sa šifriranim i nešifriranim basovima i sopranima* ($M=4,44$) i *U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature* ($M=4,30$), analiza t-testa ($t\text{-test}=,948$; $df=42$; $p=.349$) pokazala je da nema statistički značajne razlike. No između tvrdnji *U svojoj se nastavi koristim metodom rješavanja zadataka sa šifriranim i nešifriranim basovima i sopranima* ($M=4,44$) i *U svojoj se nastavi koristim slušnim primjerima iz glazbene literature* ($M=2,35$) postoji statistički značajna razlika ($t=4,087$ $df=42$ $p=.000$) prema kojoj se nastavnici znatno više služe metodom generalbasa, nego slušnim primjerima iz glazbene literature.

Gledajući ove i ranije navedene podatke, može se uočiti određena nedosljednost pri procjenjivanju određenih tvrdnji. Nastavnici su, naime, u velikoj mjeri (83,7 % nastavnika, s prosječnom ocjenom 4,26) zadovoljni nastavom Harmonije u studiju (uz malu iznimku doprinosa umijeću aranžiranja) pa tako smatraju da su im nastava i sviranje zadataka na klaviru pridonijeli harmonijskom razumijevanju glazbe. S druge strane, tek 62,8 % nastavnika (prosječna ocjena 3,84) tvrdi da ih je upravo ta nastava u studiju dobro pripremila za rad u školi. Nadalje, nastavnici su pri izražavanju stava o metodama učenja harmonije najbolje ocijenili analiziranje primjera iz glazbene literature, njih 93,0 %, ali se 79,1 % zaista služi tom metodom u vlastitoj nastavi. Također, samo 53,5 % nastavnika (prosječna ocjena 2,35) smatra da je rješavanje šifriranih i nešifriranih basova i soprana dobra metoda učenja harmonije, a 93,0 % (prosječna ocjena 4,44) ipak provodi navedenu metodu, što se pokazalo statistički značajnom razlikom. Promatrajući nastavni program za predmet Harmoniju, upravo je metoda generalbasa osnova učenja Harmonije, stoga nije čudno da se tako veliki postotak nastavnika koristi tom tradicionalnom metodom. Bez obzira na to, ne treba zanemariti podatak da identičan postotak nastavnika (93,0 %) cijeni i smatra analiziranje primjera iz glazbene literature najboljom metodom.

U skladu s navedenim podacima, hipoteza ($H5/2$) da *postoje značajne statističke razlike u zastupljenosti primjene generalbasa i analiziranja glazbenih primjera u nastavi Harmonije* ne prihvaća se s obzirom na to da se nastavnici na nastavi Harmonije podjednako služe objema metodama. S druge strane, podaci su pokazali da se nastavnici ipak u puno manjoj mjeri koriste

slušnim primjerima iz glazbene literature. Hipoteza je postavljena na ovaj način s obzirom na to da su prema nastavnom programu, kao što je ranije rečeno, zadaci sa šifriranim i nešifriranim basovima i sopranima okosnica nastave Harmonije kroz cijelu srednju školu. Slušanje primjera iz glazbene literature (u nastavnom programu) uopće nije ni navedeno te je izuzetno zapostavljena djelatnost, pa ne iznenađuje podatak da tek nešto više od polovine nastavnika upotrebljava ovu metodu učenja harmonije. Mišljenja nastavnika o metodi generalbasa i analiziranju primjera iz glazbene literature dobar su pokazatelj da je vrijeme za osuvremenjivanje nastave Harmonije, koja bi se prvenstveno trebala ogledati u nastavnom programu i većoj autonomiji nastavnika pri izboru učenja harmonije.

7.1.4. Anketni upitnik 4

Od nastavnika Kontrapunkta želio se dobiti uvid u metode učenja Kontrapunkta i metode rada u nastavi te stavove o metodama učenja Kontrapunkta. Uz ponuđene skale Likertovog tipa od 1 – nikad do 5 – uvijek te od 1 – najlošija procjena do 5 – najbolja procjena ispitanici su procjenjivali tvrdnje:

- Vježbanje kontrapunktskih vrsta dobra je metoda učenja kontrapunkta
- Analiziranje primjera iz glazbene literature dobra je metoda učenja kontrapunkta
- U svojoj se nastavi koristim metodom vježbanja kontrapunktskih vrsta
- Moja se nastava pretežito orijentira na Palestrinin stil
- U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature
- U svojoj se nastavi koristim slušnim primjerima iz glazbene literature
- U svojoj nastavi poučavam kontrapunkt na primjerima od početka razvoja višeglasja do 21. stoljeća.

Budući da je značajno manji broj nastavnika odgovarao na pitanja (N=33), usporedba po grupama podijeljenima prema godinama radnoga iskustva, naobrazbi i smjeru više nije bila moguća (zbog izrazito neujednačenoga broja nastavnika po pojedinoj skupini i zbog toga što su se neke kategorije izgubile). Stoga će podaci vezani uz nastavu Kontrapunkta, kao i uz nastavu Harmonije, biti prikazani deskriptivnom statistikom i putem postotaka.

7.1.4.1. Metode učenja kontrapunkta

Stavovi nastavnika o metodama učenja Kontrapunkta vidljivi su u Tablicama 84. i 85.

Tablica 84. *Deskriptivna statistika za varijable nastave Kontrapunkta – metode učenja kontrapunkta*

| | M | sd | Median | Mod | Min-Max |
|--|----------|-----------|---------------|------------|----------------|
| Vježbanje kontrapunktskih vrsta dobra je metoda učenja kontrapunkta | 3,36 | .99 | 3 | 3 | 1–5 |
| Analiziranje primjera iz glazbene literature dobra je metoda učenja kontrapunkta | 4,36 | .78 | 5 | 5 | 3–5 |

Tablica 85. *Postoci odgovora vezanih za nastavu Kontrapunkta – metode učenja kontrapunkta*

| | Malo | Srednje | Puno |
|--|-------------|----------------|---------------|
| Vježbanje kontrapunktskih vrsta dobra je metoda učenja kontrapunkta | 15,1 % | 45,5 % | 39,4 % |
| Analiziranje primjera iz glazbene literature dobra je metoda učenja kontrapunkta | 0 % | 18,2 % | 81,8 % |

Ispitujući o metodama učenja kontrapunkta, vidljivo je da nastavnici najbolje ocjenjuju analiziranje primjera iz glazbene literature, a značajno lošiju ocjenu daju vježbanju kontrapunktskih vrsta (Tablica 84.). Također, u Tablici 84. može se uočiti kako 81,8 % nastavnika analiziranju primjera iz glazbene literature daje najbolje ocjene, dok je gotovo polovina (45,5 %) vježbanju kontrapunktskih vrsta dalo srednju ocjenu.

7.1.4.2. Metode na nastavi Kontrapunkta

Kojim metodama učenja Kontrapunkta nastavnici se služe i u kojoj mjeri prikazano je deskriptivnom statistikom (Tablica 86.) i postocima (Tablica 87.).

Tablica 86. *Deskriptivna statistika za varijable nastave Kontrapunkta – korištenje različitih metoda na nastavi*

| | M | sd | Median | Mod | Min-Max |
|--|----------|-----------|---------------|------------|----------------|
| U svojoj se nastavi koristim metodom vježbanja kontrapunktskih vrsta | 4,33 | .73 | 4 | 5 | 3–5 |
| Moja se nastava pretežito orijentira na Palestrinin stil | 4,24 | .70 | 4 | 4 | 3–5 |
| U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature | 3,64 | 1.11 | 4 | 3 | 1–5 |
| U svojoj se nastavi koristim slušnim primjerima | 3,58 | 1.01 | 4 | 3 | 2–5 |

| | | | | | |
|---|------|------|---|---|-----|
| iz glazbene literature | | | | | |
| U svojoj nastavi poučavam kontrapunkt na primjerima od početka razvoja višeglasja do 21. stoljeća | 2,79 | 1.24 | 3 | 2 | 1–5 |

Tablica 87. Postoci odgovora vezanih za nastavu Kontrapunkta – korištenje različitih metoda na nastavi

| | Malo | Srednje | Puno |
|---|---------------|---------|---------------|
| U svojoj se nastavi koristim metodom vježbanja kontrapunktskih vrsta | 0 % | 15,2 % | 84,8 % |
| Moja se nastava pretežito orijentira na Palestrinin stil | 0 % | 15,2 % | 84,8 % |
| U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature | 15,2 % | 30,3 % | 54,5 % |
| U svojoj se nastavi koristim slušnim primjerima iz glazbene literature | 15,2 % | 33,3 % | 51,5 % |
| U svojoj nastavi poučavam kontrapunkt na primjerima od početka razvoja višeglasja do 21. stoljeća | 45,5 % | 27,3 % | 27,2 % |

Što se tiče korištenja različitih metoda na nastavi Kontrapunkta, može se vidjeti da se nastavnici u najvećoj mjeri koriste metodom vježbanja kontrapunktskih vrsta ($M=4,33$; $sd=.73$; njih 84,8% koristi ovu metodu često ili uvijek). Sljedeća je metoda po učestalosti orijentacija na Palestrinin stil ($M=4,24$; $sd=.70$; 84,8 % se služi ovom metodom često ili uvijek). U najmanjoj mjeri u svojoj nastavi poučavaju kontrapunkt na primjerima od početka razvoja višeglasja do 21. stoljeća ($M=2,79$; $sd=1.24$; njih 45,5 % se izjašnjava kako nikada ili rijetko koriste ovu metodu, što je vidljivo u Tablicama 86. i 87.). Usporedbom aritmetičkih sredina kod tvrdnji *U svojoj se nastavi koristim metodom vježbanja kontrapunktskih vrsta* ($M=4,33$) i *U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature* ($M=3,64$) analiza t-testa ($t=2,810$; $df=32$; $p=.008$) pokazala je statistički značajnu razliku prema kojoj se nastavnici u znatno većoj mjeri služe metodom vježbanja kontrapunktskih vrsta. Ista tvrdnja *U svojoj se nastavi koristim metodom vježbanja kontrapunktskih vrsta* u usporedbi je s tvrdnjom *U svojoj se nastavi koristim slušnim primjerima iz glazbene literature* ($M=3,58$) prema aritmetičkim sredinama pokazala također statistički značajnu razliku ($t=3,412$ $df=32$ $p=.002$), kao i u usporedbi s tvrdnjom *U svojoj nastavi poučavam kontrapunkt na primjerima od početaka razvoja višeglasja do 21. stoljeća* ($M=2,79$; $t=5,288$ $df=32$ $p=.000$). U oba se slučaja metoda vježbanja kontrapunktskih vrsta najviše provodi na nastavi Kontrapunkta.

Procjene tvrdnji oko analiziranja primjera iz glazbene literature identične su kao i kod

nastavnika Harmonije. Naime, nastavnici Kontrapunkta analiziranje primjera smatraju dobrom metodom učenja kontrapunkta (izrazilo 81,8 % nastavnika, prosječna ocjena 4,36), no u nastavnoj praksi metodu provodi tek 54,5 % nastavnika. S druge strane, 84,8 % nastavnika koristi metodu vježbanja kontrapunktskih vrsta iako se njih 45,5 % slaže s tvrdnjom da je to dobra metoda. Slušanje primjera iz glazbene literature provodi oko polovine nastavnika, točnije 51,5 %. Visok postotak nastavnika (84,8 %) orijentira nastavu na Palestrinin stil, dok prosječna ocjena za poučavanje kontrapunkta na primjerima od početka razvoja višeglasja do 21. stoljeća iznosi 2,79. Prema nastavnom programu, vježbanje kontrapunktskih vrsta predviđeno je tijekom obje godine, stoga ne čudi podatak da se većina nastavnika koristi upravo tom metodom. Također, gotovo je sva pozornost usmjerena na renesansnu glazbu i vokalni kontrapunkt pa je to vjerojatno razlog zašto se nastava uglavnom temelji na Palestrininom stilu.

Uzimajući u obzir sve podatke, prihvaća se hipoteza (H5/3) da *postoje značajne statističke razlike u zastupljenosti primjene kontrapunktskih vrsta i analiziranja glazbenih primjera u nastavi Kontrapunkta*. Hipoteza je postavljena na ovaj način jer se pretpostavljalo da će se vježbanje kontrapunktskih vrsta u znatno većoj mjeri više provoditi na nastavi od ostalih metoda, s obzirom na to da je upravo ta metoda dominantna u nastavnom programu. Stoga i ne čudi da se metode poput analiziranja i slušanja primjera iz glazbene literature te poučavanja kontrapunkta na primjerima od početka razvoja višeglasja do 21. stoljeća primjetno manje provode u nastavi Kontrapunkta. Neovisno o tome, velik dio nastavnika, primjerice, dobrom metodom učenja kontrapunkta smatra analizu primjera iz glazbene literature, dok manje od polovine misli da je to metoda vježbanja kontrapunktskih vrsta. Ovo je još jedan indikator da su, kao i kod nastave Harmonije, nužne promjene u cilju poboljšanja kvalitete nastave Kontrapunkta.

7.2. DRUGA SEKVENCA: KVALITATIVNA FAZA

Podaci dobiveni intervjuiranjem obradili su se postupkom kvantifikacije. Kvantifikacija, naime, predstavlja „poseban postupak formalizacije, pri čemu se kvalitativni empirijski sadržaji, prema određenim pravilima, pretvaraju u svoj numerički oblik“ (Halimi, 2004, 31). Nastavnicima je također, bez obzira na predložene odgovore u opciji višestrukoga izbora dana mogućnost iznošenja vlastitoga odgovora ako dotično područje kompetencije nije ponuđeno kao prijedlog. Svi dodatni odgovori posebno su predočeni i obrazloženi.

Zadnjim pitanjem: „Biste li željeli još nešto reći u vezi s kompetencijama ili s ovim intervjoom?“ ponudio se prostor za slobodan komentar na potpuno otvoreno pitanje. Na njega

je odgovorilo 36 nastavnika (15 nastavnika Harmonije, 12 nastavnika Kontrapunkta i 9 nastavnika Solfeggia) od ukupnoga broja (N=42) intervjuiranih nastavnika. Odgovori su analizirani kvalitativno, a podaci su prikazani prema trima većim cjelinama:

1. Nastava i kompetencije nastavnika
2. Studijski programi
3. Stručna usavršavanja.

7.2.1. Osnovna obilježja ispitanika

U intervjuu su sudjelovala 42 nastavnika, podjednako raspoređenih po spolu (50,0 % ženskih i 50,0 % muških ispitanika). Od ukupnoga broja ispitanika, njih su 15 (35,7 %) nastavnici Solfeggia, dodatnih 15 (35,7%) su nastavnici Harmonije te 12 (28,6 %) nastavnika Kontrapunkta. U su najvećoj mjeri zastupljeni ispitanici sa završenim visokim obrazovanjem (97,6 %) i jedan sa završenim poslijediplomskim studijem s akademskim stupnjem magistra znanosti. Ukupno 59,5 % nastavnika ima do deset godina radnoga iskustva, njih 28,5 % je zaposleno između 11 i 20 godina, a 12,0 % radi više od 20 godina.

Što se tiče naobrazbe, najveći je broj nastavnika završio Muzičku akademiju (69,0 %), zatim Umjetničku akademiju (28,5 %), dok je jedan nastavnik završio studij Glazbene kulture na Pedagoškom fakultetu. S obzirom na završeni smjer, Teoriju glazbe završilo je 52,3% nastavnika, Glazbenu pedagogiju i Glazbenu kulturu 30,9 % i 16,6 % ostale studijske smjerove. Podaci su vidljivi u Tablici 88. U Tablici 89. prikazana su osnovna obilježja s obzirom na predmet Solfeggio, Harmoniju i Kontrapunkt.

Tablica 88. *Osnovna obilježja ispitanika sveukupno*

| Spol | Broj (%) ispitanika (N=42) |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| Žene | 21 (50,0) |
| Muškarci | 21 (50,0) |
| Razina obrazovanja | |
| VSS | 41 (97,6) |
| mr. sc. | 1 (2,4) |
| Godine radnog iskustva | |
| 0-10 | 25 (59,5) |
| 11-20 | 12 (28,5) |
| > 20 | 5 (12,0) |
| Naobrazba | |

| | |
|--|-----------|
| Muzička akademija | 29 (69,0) |
| Umjetnička akademija | 12 (28,5) |
| Pedagoški fakultet – studij Glazbene kulture | 1 (2,4) |
| Smjer | |
| Teorija glazbe | 22 (52,3) |
| Glazbena pedagogija i Glazbena kultura | 13 (30,9) |
| Ostalo | 7 (16,6) |

Tablica 89. Osnovna obilježja ispitanika s obzirom na predmet

| | Nastavnici Solfeggia | Nastavnici Harmonije | Nastavnici Kontrapunkta | Ukupno |
|---|-------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------|
| Broj (%) | 15 (35,7) | 15 (35,7) | 12 (28,6) | 42 (100,0) |
| Spol | | | | |
| Muškarci | 5 (33,3) | 8 (53,3) | 8 (66,7) | 21 (50,0) |
| Žene | 10 (66,7) | 7 (46,7) | 4 (33,3) | 21 (50,0) |
| Razina obrazovanja | | | | |
| VSS | 14 (93,3) | 15 (100,0) | 12 (100,0) | 41 (97,6) |
| mr. sc. | 1 (6,7) | - | - | 1 (2,4) |
| Godine radnog iskustva | | | | |
| 0-10 | 7 (46,7) | 9 (60,0) | 9 (75,0) | 25 (59,5) |
| 11-20 | 5 (33,3) | 5 (33,3) | 2 (16,7) | 12 (28,6) |
| > 20 | 3 (20,0) | 1 (6,7) | 1 (8,3) | 5 (11,9) |
| Naobrazba/Smjer | | | | |
| Muzička akademija / Teorija glazbe | 5 (33,3) | 9 (60,0) | 8 (53,3) | 22 (52,3) |
| Umjetnička akademija / Glazbena pedagogija | 6 (40,0) | 4 (26,7) | 2 (16,7) | 12 (28,6) |
| Muzička akademija / Kompozicija | - | 1 (6,7) | 2 (16,7) | 3 (7,1) |
| Muzička akademija / Muzikologija | 2 (13,3) | - | - | 2 (4,8) |
| Muzička akademija / Instrumentalni smjer | - | 1 (6,7) | 1 (8,3) | 2 (4,8) |
| Pedagoški fakultet / Glazbena kultura | 1 (6,7) | - | - | 1 (2,4) |

7.2.2. Intervju 1

Intervju 1 bio je usmjeren prema nastavnicima Solfeggia osnovnih i srednjih glazbenih škola. Od 15 nastavnika (N=15), 13 ih je bilo iz osnovnih i srednjih glazbenih škola, a 2 nastavnika iz glazbenih škola koje rade prema programu FMP. Nakon bilježenja

sociodemografskih podataka, nastavnicima su bila ponuđena pitanja o stručnim kompetencijama vezanim uz nastavu Solfeggia, a odgovori su se kategorizirali na područja kompetencija stečenima tijekom i nakon studija.

7.2.2.1. Područja stručnih kompetencija stečenih tijekom studija

Nastavnicima su bila postavljena pitanja o područjima za koja se smatraju najkompetentnijima i najmanje kompetentnima s obzirom na znanja i vještine koje su stekli tijekom studija te u kojoj ih je mjeri metodička praksa pripremila za izvođenje nastave Solfeggia.

5.a *Izdvojite područje/područja za koje/koja se smatrate najkompetentnijim/najkompetentnijom s obzirom na znanja i vještine koje ste stekli tijekom studija.*

Nastavnici Solfeggia u najvećoj mjeri smatraju da su najkompetentniji za rad na intonaciji te za rad vezan uz teoriju glazbe (gotovo dvije trećine nastavnika). Četvrtina se osjeća najkompetentnijima za rad na ritmu, dok samo 13,3 % tvrdi kako imaju najviše kompetencija za stvaralački rad učenika. Podaci su prikazani u Tablici 90.

Tablica 90. *Područja najveće kompetencije tijekom studija (nastavnici Solfeggia)*

| | Broj (%) | |
|-----------------------------|----------|-----------|
| | DA | NE |
| Rad na intonaciji | 9 (60,0) | 6 (40,0) |
| Rad na ritmu | 4 (26,7) | 11 (73,3) |
| Rad vezan uz teoriju glazbe | 9 (60,0) | 6 (40,0) |
| Stvaralački rad učenika | 2 (13,3) | 13 (86,7) |

5.b *Izdvojite područje/područja za koje/koja se smatrate najmanje kompetentnim/kompetentnom s obzirom na znanja i vještine koje ste stekli tijekom studija.*

Kao što se moglo pretpostaviti iz odgovora na prethodnu tvrdnju, nastavnici se smatraju najmanje kompetentnima za stvaralački rad učenika (73,3 %), četvrtina misli da nije dovoljno kompetentna za rad na intonaciji (26,7), njih 13,3 % navodi da im nedostaje kompetencija za rad na ritmu, dok najmanji broj tvrdi kako im nedostaje kompetencija za rad vezan uz teoriju

glazbe, samo 6,7 % (Tablica 91.). Osim ponuđenih područja, nastavnici su iznijeli vlastite odgovore te je dvoje izrazilo da se smatraju najmanje kompetentnima u improvizaciji.

Tablica 91. *Područja najmanje kompetencije tijekom studija (nastavnici Solfeggia)*

| | Broj (%) | |
|-----------------------------|-----------|-----------|
| | DA | NE |
| Rad na intonaciji | 4 (26,7) | 11 (73,3) |
| Rad na ritmu | 2 (13,3) | 13 (86,7) |
| Rad vezan uz teoriju glazbe | 1 (6,7) | 14 (93,3) |
| Stvaralački rad učenika | 11 (73,3) | 4 (26,7) |

4. U kojoj Vas je mjeri metodička praksa u studiju pripremila za izvođenje nastave Solfeggia?

Nastavnici su postavljeno pitanje procjenjivali putem skale Likertovog tipa od pet stupnjeva prema kojoj je 1 – najlošija procjena sve do 5 – najbolja procjena. Gotovo tri četvrtine nastavnika smatra da ih je metodička praksa u studiju dobro ili vrlo dobro pripremila za izvođenje nastave Solfeggia, dok petina tvrdi da su nedovoljno pripremljeni za izvođenje nastave. Podaci su vidljivi u Tablici 92.

Tablica 92. *Zadovoljstvo metodičkom praksom za izvođenje nastave Solfeggia*

| Ocjene | Broj | Postotak |
|--------|------|----------|
| 1 | 3 | 20,0 |
| 2 | 1 | 6,7 |
| 3 | 7 | 46,7 |
| 4 | 4 | 26,7 |
| Ukupno | 15 | 100,0 |

Manjak zadovoljstva metodičkom praksom ogleda se osobito u tome što nijedan nastavnik nije dao ocjenu odličan, odnosno većina procjenjuje svoju pripremljenost za izvođenje nastave Solfeggia dobrim. Područja kompetencija stečenih tijekom studija uglavnom su vezana uz intonaciju i teorijski sadržaj dok su rad na ritmu i stvaralački rad učenika ona u kojima se ispitanici smatraju najmanje kompetentnima, s tim da se spomenutom može pridodati još i improvizacija. U nastavi Solfeggia upravo su stvaralaštvo i improvizacija jedne od značajnijih aktivnosti, pa se tako prema Nastavnom programu za osnovnu glazbenu školu navodi: „Vježbati melodijsku, ritamsku i melodijsko-ritamsku improvizaciju. Zamišljati i spontano izvoditi ritmizirane govorene tekstove (brojalice). Improvizirati melodiju na tekst

brojalice ili dječje pjesmice. Improvizirati melodiju na notnome modulatoru“ (NPPOGŠ, 2006, 11), „Dovršiti počete melodijske fraze (dominanta – tonika)“ (Ibid., 13), „Samostalno stvoriti ritamsko-melodijsku cjelinu. Realizirati melodiju na tekst dječje pjesmice“ (Ibid., 18). Također se i u Nastavnom programu i programu za osnovnu školu funkcionalne muzičke pedagogije napominje: „Improvizacija u modusima, duru i molu: melodijska: a) neutralnim slogom uz podržavanje metrike, b) solmizacijom i fonomimijom uz podržavanje metrike ili bez nje, ritamska: ritamskim slogovima uz podržavanje metrike, meloritamska: solmizacijom ili neutralnim slogom uz podržavanje metrike. Metodičke igre.“ (Ibid., 150).

Za provedbu stvaralačkih aktivnosti potrebna su znanja o primjeni, odnosno realizaciji, a to je, kao što se vidi iz odgovora ispitanika, poprilično zanemareno u metodičkoj praksi. Nastavnici su, stoga, u proučavanju stvaralaštva kao aktivnosti i njezinoj implementaciji u nastavu Solfeggia najčešće prepušteni sami sebi.

7.2.2.2. Područja stručnih kompetencija stečenih nakon studija

Nastavnicima je također bilo postavljeno pitanje o područjima stručnih kompetencija stečenih nakon studija te načinu na koji su ih razvijali, ali i o onim područjima u kojima se kao nastavnici Solfeggia trenutno smatraju najkompetentnijima. Uz navedeno, procijenili su vlastite kompetencije vezane uz prenošenje nastavnoga sadržaja učenicima i općenito stručne kompetencije za izvođenje nastave Solfeggia te su izdvojili one u kojima bi voljeli napredovati.

6.a *Izdvojite područje/područja kompetencije/kompetencija koje/koja ste stekli nakon studiranja.*

Područja kompetencija stečenih nakon studija većinom se tiču stvaralačkoga rada učenika, koji navodi gotovo polovina nastavnika (46,7 %). Nešto manje nastavnika (40,0 %) spominje rad na intonaciji, petina rad vezan uz teoriju glazbe (20,0 %), dok rad na ritmu izražava samo 13,3 % ispitanika (Tablica 93.). Osim ponuđenih područja, dvoje je nastavnika spomenulo provedbu glazbenoga diktata kao područja kompetencije koje su stekli nakon studija.

Tablica 93. Područja kompetencija stečenih nakon studija (nastavnici Solfeggia)

| | Broj (%) | |
|-----------------------------|----------|-----------|
| | DA | NE |
| Rad na intonaciji | 6 (40,0) | 9 (60,0) |
| Rad na ritmu | 2 (13,3) | 13 (86,7) |
| Rad vezan uz teoriju glazbe | 3 (20,0) | 12 (80,0) |
| Stvaralački rad učenika | 7 (46,7) | 8 (53,3) |

6.b Na koji način ste ga/ih stekli?

Najveći broj ispitanika stekao je kompetencije radom u školi (66,7 %) te stručnim usavršavanjem u Hrvatskoj (40,0 %), dok je samo 6,7 % navelo i stručno usavršavanje u inozemstvu (Tablica 94.). Dvoje nastavnika je izrazilo da su se, uz navedene načine, samostalno, odnosno samoinicijativno usavršavali, a jedan nastavnik zahvaljujući hospitacijama, to jest prisustvovanjem nastavi iskusnijega nastavnika.

Tablica 94. Način stjecanja kompetencija nakon studija (nastavnici Solfeggia)

| | Broj (%) | |
|---|-----------|-----------|
| | DA | NE |
| Radom u školi | 10 (66,7) | 5 (33,3) |
| Na stručnim usavršavanjima u RH | 6 (40,0) | 9 (60,0) |
| Na stručnim usavršavanjima u inozemstvu | 1 (6,7) | 14 (93,3) |

7. Koju ocjenu (1 – najlošija, 5 – najbolja procjena) biste dali svojim kompetencijama vezanim uz prenošenje nastavnoga sadržaja učenicima?

Malo više od polovine nastavnika svoje je kompetencije, vezane uz prenošenje nastavnoga sadržaja učenicima, ocijenila odličnim (njih 53,3 %), a ostatak nastavnika vrlo dobrim (46,7 %).

8.a Izdvojite područje/područja za koje/koja se sada kao nastavnik/nastavnica Solfeggia smatrate najkompetentnijim/najkompetentnijom.

Nastavnici Solfeggia u najvećoj mjeri smatraju da su sada najkompetentniji za rad vezan uz teoriju glazbe (tri četvrtine nastavnika – 80,0 %), nešto više od polovine za intonacijske vježbe (53,3 %), malo manje od polovine za ritamske vježbe i provedbu

glazbenoga diktata (46,7 %), trećina za pjevanje primjera (33,3 %) i samo četvrtina za stvaralački rad učenika (26,7 %). Podaci su vidljivi u Tablici 95.

Tablica 95. Područja najveće kompetencije nakon studija (nastavnici Solfeggia)

| | Broj (%) | |
|-------------------------|-----------|-----------|
| | DA | NE |
| Intonacijske vježbe | 8 (53,3) | 7 (46,7) |
| Ritamske vježbe | 7 (46,7) | 8 (53,3) |
| Provedba diktata | 7 (46,7) | 8 (53,3) |
| Pjevanje primjera | 5 (33,3) | 10 (66,7) |
| Stvaralački rad učenika | 4 (26,7) | 11 (73,3) |
| Teorija glazbe | 12 (80,0) | 3 (20,0) |

8.b Izdvojite područje/područja kompetencije/kompetencija koje/koja biste htjeli više razviti.

Kao što se može zaključiti prema prethodnoj tvrdnji, nastavnici bi u najvećoj mjeri željeli razviti kompetencije vezane uz stvaralački rad učenika (53,3 %), a potom pjevanje primjera (40,0 %). Četvrtina bi htjela razviti područja koja se tiču intonacijskih vježbi, provedbe diktata i teorije glazbe (26,7 %) te petina ritamske vježbe (podaci su prikazani u Tablici 96.). Nastavnici su uz ponuđene odgovore iznijeli i druga područja pa je tako dvoje spomenulo provedbu višeglasnih diktata, dvoje provedbu višeglasnoga pjevanja, a troje je izrazilo želju za napredovanjem u improvizaciji.

Tablica 96. Područja kompetencije koje bi nastavnici željeli više razviti (nastavnici Solfeggia)

| | Broj (%) | |
|-------------------------|----------|-----------|
| | DA | NE |
| Intonacijske vježbe | 4 (26,7) | 11 (73,3) |
| Ritamske vježbe | 3 (20,0) | 12 (80,0) |
| Provedba diktata | 4 (26,7) | 11 (73,3) |
| Pjevanje primjera | 6 (40,0) | 9 (60,0) |
| Stvaralački rad učenika | 8 (53,3) | 7 (46,7) |
| Teorija glazbe | 4 (26,7) | 11 (73,3) |

10. *Koju ocjenu (1 – najlošija, 5 – najbolja procjena) biste dali općenito svojim stručnim kompetencijama za izvođenje nastave Solfeggia?*

Dvije trećine nastavnika Solfeggia svoje je stručne kompetencije za izvođenje nastave Solfeggia ocijenila vrlo dobrim (66,7 %), dok je trećina njih svoje kompetencije ocijenila odličnim (33,3 %).

7.2.2.3. Poboljšanja vezana uz razvoj stručnih kompetencija

9.a *Koja poboljšanja vezana uz razvoj stručnih kompetencija predlažete u studijskom programu?*

Gotovo svi nastavnici Solfeggia predlažu povećanje satnice kolegija Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta (93,3 %), trećina smatra da bi se trebala povećati satnica kolegija Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta i kolegija Psihologije odgoja i obrazovanja (33,3 %), a petina kolegija Didaktike (Tablica 97.).

Tablica 97. *Prijedlozi nastavnika Solfeggia za studijski program*

| | Broj (%) | |
|---|-----------|-----------|
| | DA | NE |
| Povećanje satnice kolegija Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta | 5 (33,3) | 10 (66,7) |
| Povećanje satnice kolegija Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta | 14 (93,3) | 1 (6,7) |
| Povećanje satnice kolegija Didaktike | 3 (20,0) | 12 (80,0) |
| Povećanje satnice kolegija Psihologije odgoja i obrazovanja | 5 (33,3) | 10 (66,7) |
| Povećanje satnice kolegija Glazbene pedagogije | 3 (20,0) | 12 (80,0) |

9.b *Koja poboljšanja predlažete u programima stručnoga usavršavanja?*

Što se tiče programa stručnoga usavršavanja, nastavnici u najvećoj mjeri predlažu povećanje sadržaja vezanih uz stručne kompetencije (73,3 %), gotovo polovina smatra da bi trebalo biti više stručnih skupova (46,7 %), dok trećina tvrdi da je potrebno povećati sadržaje o pedagoškim kompetencijama (podaci su vidljivi u Tablici 98.). Dvoje nastavnika, uz ponuđene odgovore, izražava da bi na skupovima stručnoga usavršavanja trebalo biti više primjera iz prakse, odnosno rada s učenicima. Jedan nastavnik predlaže gostovanje istaknutih inozemnih predavača te također jedan nastavnik smatra da bi bilo korisno za nastavnike Solfeggia organizirati *Master class* predavanja, kao što imaju i instrumentalisti.

Tablica 98. *Prijedlozi nastavnika Solfeggia za programe stručnoga usavršavanja*

| | Broj (%) | |
|---|-----------|-----------|
| | DA | NE |
| Povećanje sadržaja koji su vezani uz stručne kompetencije | 11 (73,3) | 4 (26,7) |
| Povećanje sadržaja koji su vezani uz pedagoške kompetencije | 5 (33,3) | 10 (66,7) |
| Učestaliji stručni skupovi | 7 (46,7) | 8 (53,3) |

Uvidom u stručne kompetencije tijekom i nakon studiranja omogućena je usporedba područja kompetencija, od onih dominantnih do gotovo posve zapostavljenih. Tako je, primjerice, u metodičkoj praksi jasno uočljivo zanemarivanje aktivnosti vezanih uz stvaralački rad učenika. Iako su nastavnici izdvojili tu djelatnost kao onu koju su završetkom studija najviše razvijali, tek je četvrtina izrazila da se u tom području osjećaju najkompetentnijima. Mogući razlog za to nedostatak je prigodne literature o metodama, to jest načinima provedbe glazbenoga stvaralaštva, a vrlo vjerojatno i nedovoljna zastupljenost dotične teme na programima stručnoga usavršavanja.

Prijedlozi nastavnika po pitanju studijskih programa ponajviše se tiču povećanja satnice kolegija Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta, što je pokazatelj potrebe za konkretnijom i opsežnijom pripremom za rad s učenicima. Nastavnici također predlažu povećanje sadržaja vezanih uz stručne kompetencije na programima stručnoga usavršavanja, čime je vidljiva želja za jasno određenim temama vezanim uz nastavu Solfeggia.

7.2.3. Intervju 2

U Intervjuu 2 sudjelovalo je 15 nastavnika Harmonije srednjih glazbenih škola (N=15). Kao i nastavnicima Solfeggia, nakon zapisa sociodemografskih podataka, postavljala su se pitanja o stručnim kompetencijama vezanim uz nastavu Harmonije te su se odgovori kategorizirali na područja kompetencija stečenima tijekom i nakon studija.

7.2.3.1. Područja stručnih kompetencija stečenih tijekom studija

5.a *Izdvojite područje/područja za koje/koja se smatrate najkompetentnijim/najkompetentnijom s obzirom na znanja i vještine koje ste stekli tijekom studija.*

Nastavnici Harmonije u najvećoj se mjeri smatraju najkompetentnijima s obzirom na znanja i vještine koje su stekli tijekom studiranja za rad na pismenim vježbama (73,3 %), a

potom za rad na vježbama praktično na klaviru (46,7 %). Četvrtina se osjeća najkompetentnijima za rad na teorijskom sadržaju i na harmonijskom diktatu (26,7 %), dok samo 13,3 % tvrdi da imaju najviše kompetencija za rad na harmonijskoj analizi. Podaci su vidljivi u Tablici 99.

Tablica 99. Područja najveće kompetencije tijekom studija (nastavnici Harmonije)

| | Broj (%) | |
|--------------------------------------|-----------|-----------|
| | DA | NE |
| Rad na pismenim vježbama | 11 (73,3) | 4 (26,7) |
| Rad na vježbama praktično na klaviru | 7 (46,7) | 8 (53,3) |
| Rad na teorijskom sadržaju | 4 (26,7) | 11 (73,3) |
| Rad na harmonijskoj analizi | 2 (13,3) | 13 (86,7) |
| Rad na harmonijskom diktatu | 4 (26,7) | 11 (73,3) |

5.b Izdvojite područje/područja za koje/koja se smatrate najmanje kompetentnim/kompetentnom s obzirom na znanja i vještine koje ste stekli tijekom studija.

Sukladno odgovorima u prethodnoj tvrdnji, četvrtina se nastavnika smatra najmanje kompetentnima za rad na harmonijskoj analizi i harmonijskom diktatu (26,7 %). Petina navodi da nisu dovoljno kompetentni za rad na praktičnim vježbama na klaviru (20,0 %) te samo 6,7 % tvrdi da im nedostaje kompetencija za rad na teorijskom sadržaju. Nitko od nastavnika ne procjenjuje kako im nedostaje kompetencija za rad na pismenim vježbama (Tablica 100.). Uz navedena područja, jedan je nastavnik spomenuo stvaralački rad učenika te jedan nastavnik harmoniju slobodnije fakture instrumentalnoga tipa, u smislu „izlaska“ iz strogih pravila prema preporučenoj literaturi za nastavu Harmonije.

Tablica 100. Područja najmanje kompetencije tijekom studija (nastavnici Harmonije)

| | Broj (%) | |
|--------------------------------------|----------|------------|
| | DA | NE |
| Rad na pismenim vježbama | 0 (0) | 15 (100,0) |
| Rad na vježbama praktično na klaviru | 3 (20,0) | 12 (80,0) |
| Rad na teorijskom sadržaju | 1 (6,7) | 14 (93,3) |
| Rad na harmonijskoj analizi | 4 (26,7) | 11 (73,3) |
| Rad na harmonijskom diktatu | 4 (26,7) | 11 (73,3) |

4. U kojoj Vas je mjeri metodička praksa u studiju pripremila za izvođenje nastave Harmonije?

Polovina nastavnika procjenjuje da ih je metodička praksa u studiju izvrsno ili vrlo dobro pripremila za izvođenje nastave Harmonije. Njih 13,3 % smatra kako su dobro pripremljeni, dok trećina tvrdi da su samo dovoljno ili nedovoljno pripremljeni za izvođenje nastave. Podaci su prikazani u Tablici 101.

Tablica 101. *Zadovoljstvo metodičkom praksom za izvođenje nastave Harmonije*

| Ocjene | Broj | Postotak |
|--------|------|----------|
| 1 | 2 | 13,3 |
| 2 | 3 | 20,0 |
| 3 | 2 | 13,3 |
| 4 | 6 | 40,0 |
| 5 | 2 | 13,3 |
| Ukupno | 15 | 100,0 |

Pregledom područja kompetencija stečenih tijekom studija uočljivo je dominiranje pismenih vježbi, što i nije toliko iznenađujuće ako se uzme u obzir to da je metoda generalbasa takoreći još uvijek temelj učenja harmonije. Ne čudi stoga da su nastavnici izrazili da se u područjima analitičkoga slušanja glazbe i harmonijske analize osjećaju najmanje kompetentnima. Kao što je poznato, upravo se tim aktivnostima u praksi ne posvećuje ni približno dovoljno pozornosti. Navedeni odgovori nastavnika jasan su pokazatelj da je vrijeme za mijenjanje zastarjelih koncepata učenja harmonije i oblikovanje novoga kurikulumu.

7.2.3.2. Područja stručnih kompetencija stečenih nakon studija

Nastavnicima Harmonije je, kao i nastavnicima Solfeggia, također bilo postavljeno pitanje o područjima stručnih kompetencija stečenih nakon studija, ali i o načinu na koji su ih razvijali. Izdvojili su i područja u kojima se trenutno smatraju najkompetentnijima te su procijenili vlastite kompetencije vezane uz prenošenje nastavnoga sadržaja učenicima i općenito stručne kompetencije za izvođenje nastave Harmonije.

6.a *Izdvojite područje/područja koje/koja ste stekli nakon studiranja.*

Što se tiče stjecanja stručnih kompetencija nakon studija, trećina nastavnika navodi rad na vježbama praktično na klaviru (33,3 %), petina spominje rad na pismenim vježbama, harmonijskoj analizi i harmonijskom diktatu (20,0 %), dok nitko ne izdvaja rad na teorijskom sadržaju (podaci su vidljivi u Tablici 102.). Uz spomenuta područja, ispitanici su izdvojili i ona

koja nisu ponuđena pa tako jedan nastavnik navodi stilsku harmoniju, a tri nastavnika komponiranje i aranžiranje.

Tablica 102. *Područja kompetencija stečenih nakon studija (nastavnici Harmonije)*

| | Broj (%) | |
|--------------------------------------|----------|------------|
| | DA | NE |
| Rad na pismenim vježbama | 3 (20,0) | 12 (80,0) |
| Rad na vježbama praktično na klaviru | 5 (33,3) | 10 (66,7) |
| Rad na teorijskom sadržaju | 0 (0) | 15 (100,0) |
| Rad na harmonijskoj analizi | 3 (20,0) | 12 (80,0) |
| Rad na harmonijskom diktatu | 3 (20,0) | 12 (80,0) |

6.b Na koji ste ga/ih način stekli?

Najveći broj nastavnika Harmonije stekao je kompetencije radom u školi (60,0 %), a trećina stručnim usavršavanjem u Hrvatskoj (33,3 %). Nitko nije naveo usavršavanje u inozemstvu (Tablica 103.). Nastavnici su izdvojili i druga područja; njih je petero navelo da su samoinicijativno, odnosno samostalno, vlastitim radom stjecali kompetencije, jedan polaganjem tečaja i čitanjem strane literature, jedan hospitirajući i jedan savjetovanjem s kolegama koji također predaju Harmoniju.

Tablica 103. *Način stjecanja kompetencija nakon studija (nastavnici Harmonije)*

| | Broj (%) | |
|---|----------|------------|
| | DA | NE |
| Radom u školi | 9 (60,0) | 6 (40,0) |
| Na stručnim usavršavanjima u RH | 5 (33,3) | 10 (66,7) |
| Na stručnim usavršavanjima u inozemstvu | 0 (0) | 15 (100,0) |

7. *Koju ocjenu (1 – najlošija, 5 – najbolja procjena) biste dali svojim kompetencijama vezanim uz prenošenje nastavnoga sadržaja (akorda, modulacija, soprana, basova, harmonijskog diktata, harmonijske analize) učenicima?*

Malo više od polovine nastavnika svoje je kompetencije vezane uz prenošenje nastavnoga sadržaja učenicima ocijenila vrlo dobrim (njih 60,0 %), a ostatak nastavnika odličnim (40,0 %).

8.a Izdvojite područje/područja za koje/koja se sada kao nastavnik/nastavnica Harmonije smatrate najkompetentnijim/najkompetentnijom.

Nastavnici Harmonije u najvećoj mjeri smatraju da su trenutno najkompetentniji za vježbe iz harmonije na klaviru (dvije trećine nastavnika – 66,7 %) te za pismene vježbe iz harmonije (60,0 %). Četvrtina izdvaja harmonijsku analizu i teorijski sadržaj (26,7 %) te samo 6,7 % harmonijski diktat (podaci su prikazani u Tablici 104.). Uz navedeno, jedan je nastavnik naveo harmoniziranje za zbor i orkestar te aranžiranje i komponiranje.

Tablica 103. Područja najveće kompetencije nakon studija (nastavnici Harmonije)

| | Broj (%) | |
|--------------------------------|-----------|-----------|
| | DA | NE |
| Pismene vježbe iz harmonije | 9 (60,0) | 6 (40,0) |
| Harmonijska analiza | 4 (26,7) | 11 (73,3) |
| Harmonijski diktat | 1 (6,7) | 14 (93,3) |
| Vježbe iz harmonije na klaviru | 10 (66,7) | 5 (33,3) |
| Teorijski sadržaj | 4 (26,7) | 11 (73,3) |

8.b Izdvojite područje/područja koje/koja biste htjeli više razviti.

Četvrtina nastavnika navodi kako bi željeli razviti područja koja se tiču harmonijske analize i diktata (26,7 %), njih 13,3 % spominje pismene vježbe iz harmonije, dok tek 6,7 % harmoniju na klaviru (Tablica 105.). Osim navedenih područja, jedan je nastavnik izdvojio integriranje usvojenih nastavnih sadržaja s primjerima iz glazbene literature, u obliku simbioze glazbene teorije i glazbenih primjera. Jedan je nastavnik također naveo primjenu stečenih vještina i znanja u cilju ostvarenja stvaralačkoga rada učenika, a dvoje je nastavnika istaknulo suvremenu harmoniju i stilsku instrumentalnu harmoniju (vezanu uz skladatelje poput R. Schumanna, J. Brahmsa i C. Francka).

Tablica 104. *Područja kompetencije koje bi nastavnici željeli više razviti (nastavnici Harmonije)*

| | Broj (%) | |
|--------------------------------|----------|------------|
| | DA | NE |
| Pismene vježbe iz harmonije | 2 (13,3) | 13 (86,7) |
| Harmonijska analiza | 4 (26,7) | 11 (73,3) |
| Harmonijski diktat | 4 (26,7) | 11 (73,3) |
| Vježbe iz harmonije na klaviru | 1 (6,7) | 14 (93,3) |
| Teorijski sadržaj | 0 (0) | 15 (100,0) |

10. *Koju biste ocjenu (1 – najlošija, 5 – najbolja procjena) dali općenito svojim stručnim kompetencijama za izvođenje nastave Harmonije?*

Gotovo dvije trećine nastavnika Harmonije svoje je stručne kompetencije za izvođenje nastave ocijenila vrlo dobrim (60,0 %), dok je nešto više od trećine ocijenila odličnim (40,0 %).

7.2.3.3. Poboljšanja vezana uz razvoj stručnih kompetencija

9.a *Koja poboljšanja vezana uz razvoj stručnih kompetencija predlažete u studijskom programu?*

Dvije trećine nastavnika Harmonije predlaže povećanje satnice kolegija Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta (66,7 %), više od trećine povećanje satnice kolegija Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta (40,0 %) i njih 13,3 % povećanje satnice kolegija Glazbene pedagogije (Tablica 106.). Jedan je nastavnik, uz spomenuto, naveo veću usmjerenost na stilsku harmoniju na Metodici nastave teorijskih glazbenih predmeta.

Tablica 106. *Prijedlozi nastavnika Harmonije za studijski program*

| | Broj (%) | |
|---|-----------|------------|
| | DA | NE |
| Povećanje satnice kolegija Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta | 6 (40,0) | 9 (60,0) |
| Povećanje satnice kolegija Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta | 10 (66,7) | 5 (33,3) |
| Povećanje satnice kolegija Didaktike | 0 (0) | 15 (100,0) |
| Povećanje satnice kolegija Psihologije odgoja i obrazovanja | 0 (0) | 15 (100,0) |
| Povećanje satnice kolegija Glazbene pedagogije | 2 (13,3) | 13 (86,7) |

9.b Koja poboljšanja predlažete u programima stručnoga usavršavanja?

Nastavnici u najvećoj mjeri predlažu povećanje sadržaja o stručnim kompetencijama (53,3 %), trećina je izrazila želju za učestalijim stručnim skupovima (46,7 %), a petina navodi povećanje sadržaja vezanih uz pedagoške kompetencije (podaci su vidljivi u Tablici 107.). Uz spomenute prijedloge, po jedan je nastavnik naveo primjere iz prakse – rad s učenicima, zatim usko-stručne teme iz Harmonije te seminare gdje bi eminentni profesori pružili usko-stručna znanja s kojima nastavnici, iz dosadašnjega školovanja i iskustva, nisu upoznati.

Tablica 107. *Prijedlozi nastavnika Harmonije za programe stručnoga usavršavanja*

| | Broj (%) | |
|---|----------|-----------|
| | DA | NE |
| Povećanje sadržaja koji su vezani uz stručne kompetencije | 8 (53,3) | 7 (46,7) |
| Povećanje sadržaja koji su vezani uz pedagoške kompetencije | 3 (20,0) | 12 (80,0) |
| Učestaliji stručni skupovi | 5 (33,3) | 10 (66,7) |

Iako je većina nastavnika izjavila da su nakon studiranja stekli kompetencije radom u školi, uočljivo je da se također samostalno usavršavaju. Također, pronalaze načine praktične primjene stečenih vještina i znanja na nastavi te objedinjavanja glazbene teorije i glazbenih primjera. Po pitanju prijedloga vezanih uz poboljšanje programa stručnoga usavršavanja, vidljivo je da žele poslušati sadržaje o stručnim kompetencijama te prisustvovati primjerima iz prakse u obliku rada s učenicima. Kao i nastavnici Solfeggia, slažu se da bi se u studijskim programima trebala povećati satnica kolegija Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta, što je, i u ovom slučaju, indikator potrebe za opširnijom pripremom za rad u nastavi.

7.2.4. Intervju 3

Intervju 3 bio je usmjeren prema nastavnicima Kontrapunkta srednjih glazbenih škola, a sudjelovalo je njih 12 (N=12). Identično prethodnim intervjuima, uz sociodemografske podatke bilježili su se odgovori o stručnim kompetencijama vezanim uz nastavu Kontrapunkta, nakon čega su se kategorizirali na područja kompetencija stečenih tijekom i nakon studija.

7.2.4.1. Područja stručnih kompetencija stečenih tijekom studija

5.a *Izdvojite područje/područja za koje/koja se smatrate najkompetentnijim/najkompetentnijom s obzirom na znanja i vještine koje ste stekli tijekom studija.*

Većina nastavnika Kontrapunkta (58,3 %) u najvećoj mjeri smatra da su najkompetentniji za rad na analizi odgovarajućih kompozicija, a potom za rad na usvajanju tehnike pisanja (33,3 %). Četvrtina se osjeća najkompetentnijima za rad na teorijskom sadržaju (podaci su vidljivi u Tablici 108.). Osim navedenih područja, jedan nastavnik izražava komponiranje u polifonom slogu.

Tablica 108. *Područja najveće kompetencije tijekom studija (nastavnici Kontrapunkta)*

| | Broj (%) | |
|--|----------|----------|
| | DA | NE |
| Rad na usvajanju tehnike pisanja | 4 (33,3) | 8 (66,7) |
| Rad na analizi odgovarajućih kompozicija | 7 (58,3) | 5 (41,7) |
| Rad na teorijskom sadržaju | 3 (25,0) | 9 (75,0) |

5.b *Izdvojite područje/područja za koje/koja se smatrate najmanje kompetentnim/kompetentnom s obzirom na znanja i vještine koje ste stekli tijekom studija.*

Četvrtina nastavnika (25,0 %) smatra se najmanje kompetentnima za rad na analizi odgovarajućih kompozicija, a samo 8,3 % tvrdi da nisu dovoljno kompetentni za rad na usvajanju tehnike pisanja i za rad na teorijskom sadržaju (Tablica 109.). Uz ponuđena područja, po jedan nastavnik izdvaja sviranje, odnosno praktični dio, zatim bolje poznavanje renesansne i barokne polifonije te metodiku Kontrapunkta.

Tablica 109. *Područja najmanje kompetencije tijekom studija (nastavnici Kontrapunkta)*

| | Broj (%) | |
|--|----------|-----------|
| | DA | NE |
| Rad na usvajanju tehnike pisanja | 1 (8,3) | 11 (91,7) |
| Rad na analizi odgovarajućih kompozicija | 3 (25,0) | 9 (75,0) |
| Rad na teorijskom sadržaju | 1 (8,3) | 11 (91,7) |

4. U kojoj Vas je mjeri metodička praksa u studiju pripremila za izvođenje nastave Kontrapunkta?

Polovina nastavnika Kontrapunkta procjenjuje da ih je metodička praksa u studiju dobro ili vrlo dobro pripremila za izvođenje nastave Kontrapunkta, dok također polovina smatra da su samo dovoljno ili nedovoljno pripremljeni za izvođenje nastave (Tablica 110.).

Tablica 110. *Zadovoljstvo metodičkom praksom za izvođenje nastave Kontrapunkta*

| Ocjene | Broj | Postotak |
|--------|------|----------|
| 1 | 3 | 25,0 |
| 2 | 3 | 25,0 |
| 3 | 3 | 25,0 |
| 4 | 3 | 25,0 |
| Ukupno | 12 | 100,0 |

Većina ispitanika osjeća se najkompetentnijima u radu na analizi odgovarajućih kompozicija, što predstavlja odmak od didaktičkih zadataka temeljenih na kontrapunktskim vrstama. Kad je u pitanju metodička praksa, uočljivo je poprilično nezadovoljstvo nastavnika koje se prvenstveno očituje u tome da nitko nije dodijelio ocjenu odličan, a polovina procjenjuje da su samo dovoljno ili nedovoljno pripremljeni za izvođenje nastave Kontrapunkta. Navedeni podaci jasno pokazuju da se pripremi za rad s učenicima za izvođenje ovoga teorijskoga glazbenog predmeta ne posvećuje dovoljno vremena i pozornosti.

7.2.4.2. Područja stručnih kompetencija stečenih nakon studija

Kao i nastavnicima Solfeggia i Harmonije, i nastavnicima Kontrapunkta bilo je postavljeno pitanje o područjima stručnih kompetencija stečenih nakon studija te načinu na koji su ih razvijali. Također, bilježila su se područja u kojima se trenutno smatraju najkompetentnijima, uz procjenu vlastitih kompetencija vezanih uz prenošenje nastavnoga sadržaja učenicima i općenito stručnih kompetencija za izvođenje nastave Kontrapunkta.

6.a Izdvojite područje/područja koje/koja ste stekli nakon studiranja.

Što se tiče stjecanja stručnih kompetencija nakon studiranja, 41,7 % nastavnika navodi rad na usvajanju tehnike pisanja, četvrtina (25,0 %) rad na analizi odgovarajućih kompozicija i rad na teorijskom sadržaju (podaci su vidljivi u Tablici 111.). Uz navedena područja, jedan je

nastavnik izjavio poznavanje glazbene literature, a jedan upoznavanje povijesti kontrapunktskih vrsta te integriranje glazbenih primjera u cilju usvajanja glazbenih fenomena (vokalni stil renesanse).

Tablica 111. *Područja kompetencija stečenih nakon studija (nastavnici Kontrapunkta)*

| | Broj (%) | |
|--|----------|----------|
| | DA | NE |
| Rad na usvajanju tehnike pisanja | 5 (41,7) | 7 (58,3) |
| Rad na analizi odgovarajućih kompozicija | 3 (25,0) | 9 (75,0) |
| Rad na teorijskom sadržaju | 3 (25,0) | 9 (75,0) |

6.b Na koji ste ga/ih način stekli?

Najveći broj nastavnika stekao je kompetencije radom u školi (75,0 %), a njih 41,7 % stručnim usavršavanjem u Hrvatskoj (Tablica 112.). Dvoje su nastavnika, uz navedeno, spomenuli stjecanje kompetencija samostalno, vlastitim radom te jedan nastavnik putem konzultacija s kolegama teoretičarima i kompozitorima.

Tablica 112. *Način stjecanja kompetencija nakon studija (nastavnici Kontrapunkta)*

| | Broj (%) | |
|---|----------|-----------|
| | DA | NE |
| Radom u školi | 9 (75,0) | 3 (25,0) |
| Na stručnim usavršavanjima u RH | 5 (41,7) | 7 (58,3) |
| Na stručnim usavršavanjima u inozemstvu | 1 (8,3) | 11 (91,7) |

7. *Koju ocjenu (1 – najlošija, 5 – najbolja procjena) biste dali svojim kompetencijama vezanim uz prenošenje nastavnoga sadržaja (cantus firmus-a, imitacije, dvoglasnog/troglasnog stavka, instrumentalnoga kontrapunkta i fuge) učenicima?*

Polovina nastavnika Kontrapunkta svoje je kompetencije vezane uz prenošenje nastavnoga sadržaja učenicima ocijenila odličnim (njih 50,0 %), a polovina nastavnika vrlo dobrim (50,0 %).

8.a *Izdvojite područje/područja za koje/koja se sada kao nastavnik/nastavnica Kontrapunkta smatrate najkompetentnijim/najkompetentnijom.*

Nastavnici u podjednakoj mjeri smatraju da su najkompetentniji za pismene vježbe iz polifonije te instrumentalni kontrapunkt i fugu – analizu odgovarajućih kompozicija (50,0 %), dok samo njih četvrtina tvrdi kako su najkompetentniji za upoznavanje učenika sa stilskim i povijesnim karakteristikama polifonih razdoblja: renesanse – vokalnoga kontrapunkta i baroka – instrumentalnoga kontrapunkta (podaci su prikazani u Tablici 113.). Uz navedeno, jedan je nastavnik naveo slušnu analizu.

Tablica 113. *Područja najveće kompetencije nakon studija (nastavnici Kontrapunkta)*

| | Broj (%) | |
|--|----------|----------|
| | DA | NE |
| Pismene vježbe iz polifonije | 6 (50,0) | 6 (50,0) |
| Instrumentalni kontrapunkt i fuga – analiza odgovarajućih kompozicija | 6 (50,0) | 6 (50,0) |
| Upoznavanje učenika sa stilskim i povijesnim karakteristikama polifonih razdoblja: renesanse (vokalnog kontrapunkta) i baroka (instrumentalnog kontrapunkta) | 3 (25,0) | 9 (75,0) |

8.b Izdvojite područje/područja koje/koja biste htjeli više razviti.

Samo četvrtina nastavnika navodi da bi se voljeli razvijati u području analize odgovarajućih kompozicija (instrumentalni kontrapunkt i fuga) (Tablica 114.), a 8 je nastavnika spomenulo sljedeća područja: barokni kontrapunkt (4 nastavnika), kompozicijsku tehniku (1 nastavnik), kontrapunkt koji nije povezan s „Fuxovskim“ modelom, odnosno kontrapunktskim vrstama (1 nastavnik), poznavanje glazbene literature predrenesansnoga razdoblja (1 nastavnik) i rad s učenicima pri komponiranju (primjerice moteta i madrigala), također 1 nastavnik.

Tablica 114. *Područja kompetencije koje bi nastavnici željeli više razviti (nastavnici Kontrapunkta)*

| | Broj (%) | |
|--|----------|------------|
| | DA | NE |
| Pismene vježbe iz polifonije | 0 (0) | 12 (100,0) |
| Instrumentalni kontrapunkt i fuga – analiza odgovarajućih kompozicija | 3 (25,0) | 9 (75,0) |
| Upoznavanje učenika sa stilskim i povijesnim karakteristikama polifonih razdoblja: renesanse (vokalnog kontrapunkta) i baroka (instrumentalnog kontrapunkta) | 0 (0) | 12 (100,0) |

10. *Koju ocjenu (1 – najlošija, 5 – najbolja procjena) biste dali općenito svojim stručnim kompetencijama za izvođenje nastave Kontrapunkta?*

Polovina nastavnika svoje je stručne kompetencije za izvođenje nastave Kontrapunkta ocijenila odličnim (50,0 %), a druga polovina vrlo dobrim (50,0 %).

7.2.4.3. Poboljšanja vezana uz razvoj stručnih kompetencija

9.a *Koja poboljšanja vezana uz razvoj stručnih kompetencija predlažete u studijskom programu?*

Dvije trećine nastavnika Kontrapunkta predlaže povećanje satnice kolegija Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta i satnice kolegija Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta (66,7 %), a njih 16,7 % povećanje satnice kolegija Glazbene pedagogije. Podaci su vidljivi u Tablici 115.

Tablica 115. *Prijedlozi nastavnika Kontrapunkta za studijski program*

| | Broj (%) | |
|---|----------|------------|
| | DA | NE |
| Povećanje satnice kolegija Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta | 8 (66,7) | 4 (33,3) |
| Povećanje satnice kolegija Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta | 8 (66,7) | 4 (33,3) |
| Povećanje satnice kolegija Didaktike | 0 (0) | 12 (100,0) |
| Povećanje satnice kolegija Psihologije odgoja i obrazovanja | 0 (0) | 12 (100,0) |
| Povećanje satnice kolegija Glazbene pedagogije | 2 (16,7) | 10 (83,3) |

9.b *Koja poboljšanja predlažete u programima stručnoga usavršavanja?*

Nastavnici u najvećoj mjeri predlažu povećanje sadržaja koji su vezani uz stručne kompetencije (41,7 %), trećina nastavnika učestalije stručne skupove (33,3 %), a njih 16,7 % povećanje sadržaja o pedagoškim kompetencijama (Tablica 116.). Uz navedene prijedloge, jedan je nastavnik naveo usko-stručne teme vezane uz nastavu Kontrapunkta, primjerice s akademskim predavačima; jedan nastavnik rad s učenicima (primjeri iz prakse), jedan nastavnik provedbu umjetničkih projekata i inozemnu suradnju, a dva nastavnika *Master class* u obliku višednevnoga seminara.

Tablica 116. *Prijedlozi nastavnika Kontrapunkta za programe stručnoga usavršavanja*

| | Broj (%) | |
|---|----------|-----------|
| | DA | NE |
| Povećanje sadržaja koji su vezani uz stručne kompetencije | 5 (41,7) | 7 (58,3) |
| Povećanje sadržaja koji su vezani uz pedagoške kompetencije | 2 (16,7) | 10 (83,3) |
| Učestaliji stručni skupovi | 4 (33,3) | 8 (66,7) |

Ono što je posebno uočljivo iz odgovora na postavljena pitanja jest to da nastavnicima nedostaje programa stručnih usavršavanja s konkretnim, usko-stručnim temama i sadržajima vezanim uz nastavu Kontrapunkta – od primjera iz prakse do *Master class* seminara kakav se nudi instrumentalistima. Može se primijetiti i da bi nastavnici najviše željeli razvijati instrumentalni (barokni) kontrapunkt te povećati satnicu Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta. Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta također je kolegij u kojem je vidljiva potreba za povećanjem satnice, što je još jedan pokazatelj da je nastavnicima Kontrapunkta nužna veća priprema te znanje i vještine za rad s učenicima.

7.2.5. Izjave ispitanika na otvoreno pitanje

Zadnje pitanje otvorenoga tipa: „Biste li željeli još nešto reći u vezi s kompetencijama ili s ovim intervjuom?“ bio je ponuđen svim ispitanicima. Odgovorilo ih je sveukupno 36 (15 nastavnika Harmonije, 12 nastavnika Kontrapunkta i 9 nastavnika Solfeggia) od ukupnoga broja (N=42), a odgovori su analizirani kvalitativno. Podaci su prikazani prema trima većim cjelinama:

1. Nastava i kompetencije nastavnika
2. Studijski programi
3. Stručna usavršavanja.

Izjave ispitanika obilježene su u kurzivu, a u zagradi je označen redni broj ispitanika (primjerice 5. ispitanik = I 5). S ciljem što potpunijega prikaza mišljenja nastavnika, odnosno stjecanja ukupnoga dojma vezanih uz navedene cjeline, nastojale su se, gdje god je bilo moguće, iznijeti cjelovite rečenice.

Nastava i kompetencije nastavnika

Nastavnici su vrlo otvoreno izražavali svoja mišljenja vezana uz problematiku koja zahvaća nastavu njihovih predmeta te kompetencija za izvođenje nastave. Tako su, primjerice, komentirali važnost razvoja stručnih kompetencija: *Potrebno je stalno učiti i napredovati jer se stručne kompetencije razvijaju tijekom vremena* (I 37); *Kada nastavnici, kao tek diplomirani studenti počnu predavati, nemaju dovoljno razvijenih kompetencija. Zato je potrebno kontinuirano raditi na sebi i razvitku svojih vještina* (I 34). Također su istaknuli da je nužno učenje i napredovanje *ne samo u vlastitoj struci, već i u drugim područjima* (I 10) kao i da kvaliteta nastave teorijskih glazbenih predmeta *najvećim dijelom ovisi o kreativnosti nastavnika i njihovom profesionalnom napredovanju* (I 19). Koliko je važno poznavati metode rada, izrekli su nastavnici Solfeggia i Harmonije: *Različitim generacijama su potrebne različite metode rada na nastavi Solfeggia* (I 20); *Nastava Harmonije nikad nije jednolična pa tako i generacije zahtijevaju različite metode rada* (I 14). Nastavni plan i program je, prema mnogim nastavnicima, slaba točka glazbenoga školskog sustava te bi ga trebalo *modernizirati* (I 24) i *redizajnirati* (I 17). Nastavnici Harmonije izrazili su veliko nezadovoljstvo: *Nastavni plan i program za nastavu Harmonije na neki je način idealistički postavljen, ali u praksi je sasvim drugačije od onoga što se prema njemu očekuje* (I 13); *potrebna [mu je] revizija. Previše je gradiva, pogotovo za učenike instrumentalnog odjela. Mislim da bi trebalo puno toga reducirati i ostaviti samo najvažnije* (I 35). Nastavnici također smatraju da je nastavni program *potpuno promašen, pun nelogičnosti, a zamišljeni rezultati se ne ostvaruju na nastavi* (I 32), kao i to da *jako ograničava učenje harmonije. Nudi se samo klasična harmonija, a na nastavi bi trebalo obuhvatiti mnogo više od toga. Isto tako, previše je teoretiziranja, dok je u praksi iskoristivo puno manje gradiva od onoga što nudi nastavni program* (I 2). Jedan je nastavnik spomenuo da *gotovo uopće nema prostora za nešto drugo, naprimjer, jazz glazbu koja je jako zanemarena* (I 27). I nastavnici Kontrapunkta tvrde da je nastavnom programu potrebna promjena: *Gradivo je uglavnom usmjereno na „Fuxove“ vrste i mislim da upravo to ograničava učenje kontrapunkta* (I 18); *[nastavni program je] vrlo uzak i previše usmjeren na „Fuxove“ vrste* (I 21).

Nastavnici Kontrapunkta također su komentirali nastavni sadržaj, odnosno *prevelik naglasak kontrapunktske vrste* (I 9) te tvrde da bi trebalo *puno više svirati i pjevati, a ne samo ograničiti [nastavu] na rješavanje zadataka* (I 5), kao i to da su se *Palestrinin stil i kontrapunktske vrste na neki način pretvorili iz sredstva u cilj, odnosno svrhu učenja polifonije*

(I 28). Osim toga, na nastavi se manje pozornosti posvećuje „pravoj“ glazbi (I 40) i potrebno je brže obrađivanje kontrapunktskih vrsta kako bi se moglo posvetiti pisanju moteta, fuga i slično (I 21). Preveliku koncentraciju na „Fuxove“ vrste komentirala je jedna ispitanica: *Polifoniju osobno smatram najapsurdnijim od svih teorijskih predmeta. Previše je usmjerena na „Fuxove“ vrste, što bi obavezno trebalo promijeniti. Isto tako, mislim da bi se najprije trebali učiti tonaliteti, a tek onda modusi* (I 23). Vokalna je polifonija dominantna, odnosno odnos vokalne i instrumentalne polifonije je neproporcionalan (I 40), to jest ne stigne se usvajati instrumentalni kontrapunkt i jako je malo prostora ostavljeno slušanju glazbenih primjera, analizi, i općenito kreativnosti (I 31). Jedna nastavnica smatra da je instrumentalistima dovoljna jedna godina za učenje renesansne polifonije, a ne pune dvije godine (I 3). Komentar ispitanika pod identifikacijskim brojem 39 o nastavnom sadržaju i nastavi Kontrapunkta iznosi se u cijelosti: *Gradivo koje se usvaja na Polifoniji uglavnom je recikliranje starog materijala, nema noviteta koji bi bili u korak s vremenom. Preveliki se naglasak stavlja i na „Fuxove“ vrste koje su se na neki način pretvorile iz sredstva u cilj. S druge strane, Bachove fuge, naprimjer, trebale bi biti platforma, a ne svedene na informativni karakter. Nastava kojom dominiraju kontrapunktske vrste ne ostavlja prostor učenicima za istraživanje glazbe, vlastito komponiranje pa onda najčešće opada motivacija. Mislim da bi trebalo modernizirati nastavu Polifonije, ali i teorijskih predmeta općenito* (I 39). Prevelik broj pismenih zadataka problem je i na nastavi Harmonije, ne samo u srednjoj školi: *trebalo bi smanjiti broj pismenih zadataka, a uvesti više harmonijske analize* (I 4), već i na studiju: *rješava [se] preveliki broj pismenih zadataka* (I 11). Nastavnici su također izrazili mišljenje i o vokalnom slogu: *Vokalni je slog dominantan, a instrumentalni je zapostavljen. Mislim da je učenje takve harmonije pune četiri godine na neki način omalovažavanje učenika jer bi se sav taj sadržaj mogao savladati u puno kraćem vremenu* (I 41); *Osobno bih uveo pojednostavljeni vokalni slog koji bi učenici pjevali, pa bi se na taj način na nastavi Harmonije puno više integriralo pjevanje* (I 29). I propisani udžbenici predstavljaju poteškoće: *konkretnih sadržaja nužnih za obradu na nastavi, kao što je spajanje akorda, nema. Nastavnici su uglavnom prepušteni sami sebi i tek sa stečenim iskustvom mogu primjenjivati znanja na nastavi* (I 25).

Nastavnici Kontrapunkta i Harmonije iznijeli su nezadovoljstvo satnicom koja je *premala* (I 15) i *ograničena* (I 38); *satnica je za Harmoniju, ali i općenito za teorijske predmete, premala. Ako pogledamo gradivo iz Nastavnog plana i programa (za Harmoniju, op. a.), vidimo da ga ima previše, a s druge strane ne nudi smjernice koje bi mogle pomoći nastavnicima za njegovo obrađivanje. Iz tog razloga smatram da bi se već spomenuta premala satnica trebala*

udvostručiti (I 34). Nesrazmjernost sadržaja i satnice spomenula je i nastavnica Kontrapunkta: *Barokni kontrapunkt je prema Nastavnom planu i programu dosta zanemaren, čak se i zbog ograničene satnice ne stigne obrađivati koliko i renesansni kontrapunkt* (I 33).

Studijski programi

Nastavnici Solfeggia ponajviše su iznijeli mišljenja o studijskim programima, osobito o nedostatnom posvećivanju *pedagoškoj praksi* (I 39) i hospitacijama: *izvode [se] samo u osnovnoj i srednjoj školi u sklopu predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost. S druge strane, studenti nemaju prilike imati sate u glazbenoj školi na nastavi Solfeggia, a poznato je da se nakon studija puno njih zaposli upravo kao nastavnici Solfeggia* (I 36).

Spomenuli su i problem *motiviranja učenika za rad, što je danas sve teže* (I 12) te *nedovoljnu informiranost o radu s djecom s teškoćama u razvoju* (I 23). Jedna je nastavnica izjavila: *Mislim da bi trebalo povećati satnicu kolegija Psihologije odgoja i obrazovanja i pružiti studentima više znanja o tome kako pristupiti učenicima koji imaju neki oblik poremećaja. Recimo, poremećaj u ponašanju, poremećaj pozornosti, autizam, probleme sa slabovidnošću i probleme sa smanjenom koncentracijom* (I 30). Nastavnik Harmonije spomenuo je da bi na kolegiju Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta trebalo *upoznati studente s različitim pristupima učenja harmonije* (I 23).

Nastavnici također smatraju da se na kolegiju Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta ne posvećuje dovoljno pažnje *pedagoškoj dokumentaciji* (I 42) i *daljnjem napretku u budućem zvanju nastavnika* (I 10). *Pripravnicima su rad u e-dnevniku i mogućnosti napredovanja u struci dosta velike nepoznanice, a na stručnom se ispitu traže znanja o tome. Zato mislim da je na akademiji potrebno obavijestiti studente o takvim temama* (I 22); *Često se događa da nastavnici, kada se zaposle u školi, skoro uopće ne znaju voditi dnevnik rada i snalaziti se u planu rada – nastavnim cjelinama, nastavnim temama i slično* (I 36).

Stručna usavršavanja

Nekoliko ispitanika smatra da bi za nastavnike teorijskih glazbenih predmeta trebalo organizirati *Master class predavanja* kakva imaju instrumentalisti (I 42, I 15, I 24, I 32). Isto tako, izrazili su da se na stručnim skupovima / seminarima ne pokazuje dovoljno *primjera iz vlastite prakse, odnosno metodičkog rada* (I 28, I 39); *Čini se kao da su*

nastavnici dosta povučeni u sebe i boje se iznijeti svoja iskustva s nastave (I 28).

Nastavnici također tvrde da su potrebni *učestaliji stručni skupovi i usko-stručne teme vezane uz nastavu Harmonije i Kontrapunkta (I 13, I 9); skoro su sve teme namijenjene Solfeggiu (I 23); Najčešće su ponuđeni sadržaji koji se tiču Solfeggia, no za Polifoniju vrlo rijetko (I 33).* Jedan je nastavnik izjavio: *Interakcija nastavnika se vrlo često svodi na kontaktiranje kolega i bivših studenata s kojima se razmjenjuju iskustva pa su po tom pitanju (usko-stručnih tema, op. a.) dobrodošle promjene (I 13).*

Osim spomenutih tema, nastavnici su iznosili i ostala zapažanja vezana uz nastavu i glazbeni školski sustav. Izjave se donose u cijelosti:

Treba isticati vrijednost teorijskih predmeta, jer se često (od strane kolega instrumentalista, op. a.) tretiraju kao nevažni predmeti (I 14).

Mislim da bi srednje glazbene škole i akademije trebale ostvarivati veću međusobnu suradnju (I 15).

Spomenula bih važnost iskustva odnosno rada u nastavi. Imam puno slučajeva u kojima su se studenti odmah nakon diplomiranja zaposlili kao asistenti na akademiji, bez imalo iskustva u školi. Oni poznaju teoriju, ali što je s praksom? Smatram da profesori koji rade na akademijama trebaju imati dug radni staž u školi (I 12).

Mislim da je nepravedno da škole koje rade prema programu FMP imaju pravo na dva sata tjedno nastave Polifonije a ostale škole samo na jedan sat (I 40).

Uvidom u sugestije i dane odgovore na otvoreno pitanje vidljivo je da nastavnici Solfeggia te nastavnici Harmonije i Kontrapunkta imaju različite perspektive vezane uz navedene cjeline. Primjerice, temu o studijskim programima najviše su prokomentirali nastavnici Solfeggia, osvrćući se pritom na Metodiku nastave teorijskih glazbenih predmeta, Pedagošku praksu teorijskih glazbenih predmeta i Psihologiju odgoja i obrazovanja. Ono što zamjeraju spomenutim kolegijima manjak je pedagoške prakse, premalo pružanja informacija o radu s djecom s teškoćama u razvoju i nedovoljnu informiranost oko vođenja pedagoške dokumentacije.

S druge strane, nastavnici Harmonije i Kontrapunkta iznijeli su svoja mišljenja i stavove o nastavnome sadržaju, satnici, stručnim usavršavanjima te nastavnom planu i programu općenito. Što se tiče nastavnoga sadržaja, jedan od najvećih problema u nastavi Kontrapunkta čini prevelik naglasak na kontrapunktske vrste, odnosno usmjerenost na pismene (didaktičke) zadatke. Sukladno tome, ne preostaje dovoljno vremena za slušanje

glazbenih primjera, analizu, istraživanje glazbe i kreativnost. Drugim riječima, nastava se još uvijek suočava s formalizmom i temelji se na zastarjelim konceptima učenja. Gotovo je ista situacija i u nastavi Harmonije – previše pismenih zadataka a premalo harmonijske analize.

Primjedbe oko nastavnoga plana i programa također su izrazili nastavnici Harmonije i nastavnici Kontrapunkta. Kao osnovnu zamjerku navode nesrazmjer propisanoga nastavnog sadržaja i provođenje nastavnih aktivnosti u praksi. Izjave poput „pun nelogičnosti“, „idealistički postavljen“, „vrlo uzak“ i „potpuno promašen“ samo su neki od izraza nezadovoljstva. Pretjerano opširan sadržaj ne samo da se teško ostvaruje na nastavi, već i ograničava učenje harmonije / kontrapunkta. Nastavnici također negoduju oko nedostatka smjernica za pripremanje, planiranje i provođenje nastavnoga sadržaja, a upravo bi takva vrsta metodičkih objašnjenja uvelike pomogla pri kreiranju nastavnoga procesa. Stoga su najčešće prepušteni sebi samima i razmjeni iskustava s kolegama koji predaju isti predmet.

Problematika oko stručnih skupova / seminara i općenito svih vrsta stručnih usavršavanja za nastavnike teorijskih glazbenih predmeta vezana je uz prevelik izbor tema za nastavu Solfeggia, a premali za nastavu Harmonije i Kontrapunkta. Također, nastavnici smatraju da se ne nudi dovoljno usko-stručnih sadržaja i primjera iz prakse koji bi im olakšali oblikovanje vlastite nastave ili pak pripomogli u metodičkom smislu. Uz navedeno, nastavnici su razočarani premalom školskom satnicom načelno za sve teorijske glazbene predmete. Smatraju da se propisani sadržaj iz nastavnoga programa ne stigne realizirati u dano vrijeme te da bi se satnica trebala udvostručiti.

* * *

Kao što je vidljivo prema rezultatima istraživanja, nastavnici su svjesni nedostataka glazbenoga školskog sustava te se nerijetko samostalno usavršavaju i pohađaju odgovarajuće programe stručnoga usavršavanja. Neovisno o radnome stažu, naobrazbi i završenome smjeru, najviše su istaknuli potrebu za većom zastupljenosti pedagoške i metodičke prakse tijekom studija. Promatrajući ovaj problem iz europske perspektive i Europska komisija se osvrnula na važnost prakse naglašavajući nužnost povećanja broja sati po pitanju uključenosti studenata za praktičan rad u školama – više od 20 sati godišnje, s povećanjem u završnim godinama te sustavne pomoći tijekom vježbeničkoga staža ili prve godine zaposlenja (Improving the Quality of Teacher Education, 2007; prema Lončarić, Pejić Papak, 2009). U Hrvatskoj, kao što je ranije navedeno, broj sati pedagoško-psiholoških predmeta na studiju Teorije glazbe i Glazbene pedagogije većinom je dvostruko manji u usporedbi s predmetima

struke, što je također pokazatelj potrebe za povećanjem satnice i većem posvećenju pripreme za nastavni rad. Stručno-pedagoška praksa, ističu Nuhanović i Koporčić (2016), osim što omogućava budućim nastavnicima primjenu stečenih znanja tijekom studija, isto tako daje uvid u organizaciju i funkcioniranje odgojno-obrazovnoga sustava. I Tatković i Močinić (2012) naglašavaju da bi studenti, s ciljem dobivanja jasnije slike o vlastitom profesionalnom razvoju, trebali vježbati kritičko-refleksivne vještine u izvješćima o stručno-pedagoškoj praksi te u istraživanju veza između teorije i prakse. U cijelom je procesu ključan razvoj metodičke kompetencije koja kao jedan od temeljnih čimbenika osposobljava buduće nastavnike za rad u nastavi. Kolika je zastupljenost kolegija u studijskim programima na kojima studenti stječu metodičku kompetenciju istražili su Šulentić Begić i Begić (2018) analizirajući nastavne programe predmeta Glazbena kultura, Glazbena umjetnost, Solfeggio i Teorija glazbe te programe studija Glazbene pedagogije u Zagrebu, Splitu, Osijeku i Puli. Rezultati su pokazali da je u ukupnom studijskom opterećenju metodičkim kolegijima dodijeljen iznenađujuće mali broj ECTS bodova, tek od 12 do 18. Kad se to uspoređi s kolegijima iz općih obrazovnih znanosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu kojima se stječe 30 ECTS bodova, a preostalih 30 se prikuplja na kolegijima iz metodike nastave i školske prakse, proizlazi da je mali udio broja bodova potpuno neopravdan (Ibid.). Još kada se uzme u obzir da je prema Bolonjskom sustavu za nastavničke kompetencije u području edukacijske znanosti, metodike i školske prakse predviđen minimalan standard od 55 ECTS bodova, zaključuje se da je metodičkom obrazovanju i praktičnom osposobljavanju studenata posvećeno nedovoljno pažnje (Ibid.). Uz navedeno, u cilju što uspješnijega spajanja teorije i prakse te razvoja kompetencija, nužan je veliki osobni angažman svakoga pojedinog studenta, uz primjenu znanja i vještina stečenih na dodatnim izbornim kolegijima koji su dio izvedbenih planova nastave (Vidulin, Cingula, 2016).

Razvoj kompetencije vezane uz stvaralaštvo, kao i razvoj metodičke kompetencije, također je preduvjet uspješne nastave. U glazbenim se školama, međutim, sve više usmjerava pozornost na interpretaciju glazbenih djela te tehničku spretnost i preciznost, a sve se manji značaj pridaje muzikalnosti i stvaralačkim aktivnostima poput improviziranja (Bačlija Sušić, 2018). Na nastavi Solfeggia bi se, kao što je vidljivo prema Nastavnim programima, improvizacija i stvaralaštvo trebali njegovati i implementirati u svakodnevni nastavni rad. Tako se primjerice mogu provoditi aktivnosti vezane uz melodiju i ritam kao zasebna područja ili pak njihova kombinacija te se isto tako može vježbati u durskim i molskim tonalitetima, ali i modusima. Primjer rada na području melodije istražila je Svalina (2012), a u istraživanju su sudjelovali učenici prvoga i drugog razreda osnovne glazbene škole. Glazbeno-stvaralačke

aktivnosti uključivale su stvaranje kraćih melodijsko-ritamskih cjelina, dovršavanje započete melodije, variranje melodije, stvaranje melodije na zadani tekst te improviziranje melodijskoga pitanja i odgovora (Svalina, 2012). Pokazalo se da je pozornost učenika znatno bolja kad se individualno i skupno izvođenje kombiniraju, nego pojedinačno improviziraju (Ibid.). Također, improvizirane cjeline u početku bi trebale biti što kraće te ih s vremenom treba postupno produžavati (Ibid.). Svalina (2012) naglašava da su se učenici u cijelom procesu rado uključili u glazbeno-stvaralačke aktivnosti, što naposljetku ne utječe samo na razvoj kreativnih glazbenih sposobnosti, već i na stjecanje intonativnih i ritamskih vještina potrebnih za svjesno pjevanje i razumijevanje notnoga teksta koji doživljavaju slušanjem. Uz navedeno, smisao cijeloga stvaralačkoga procesa upravo je sam proces stvaranja, izražavanja i samostalnoga istraživanja, a ne njegov rezultat (Bačlija Sušić, 2018). Emotivni doživljaj glazbe i slobodni izraz u stvaralačkim procesima, ističu Bačlija Sušić i Fišer (2016), omogućuju razvoj stvaralačke fantazije ne samo na području glazbenoga stvaranja, već i za život općenito. Poticanjem kreativnosti stvaraju se impulsi koji se tzv. transferom kreativnosti mogu kasnije u životu manifestirati na bilo kojem području (Bačlija Sušić, 2018).

Uvidom u rezultate istraživanja pedagoških i stručnih kompetencija nastavnika teorijskih glazbenih predmeta uočljivo je da nastavnici procjenjuju kako posjeduju dovoljno stručnih kompetencija, ali je isto tako uočljiva težnja za unaprjeđenjem i daljnjim razvijanjem kompetencija. Iako u prethodnome dijelu poglavlja nije eksplicitno navedeno, većina je svojim stručnim kompetencijama za izvođenje nastave dala ocjenu vrlo dobar jer se „uvijek može bolje“, što je još jedan dokaz da nastavnici osjećaju potrebu za poboljšanjem i napredovanjem u nastavi. Nastavnici se također smatraju dovoljno pedagoški kompetentnima te izražavaju želju za profesionalnim i osobnim razvitkom. Kao što se može primijetiti iz faktorske analize iz anketnoga upitnika (u skalama pedagoške kompetencije i odnos učenik – nastavnik), pokazali su izrazito stečene interpersonalne i intrapersonalne vještine. Briga oko održavanja kvalitete nastave, pozitivnoga odnosa i komunikacije s učenicima raste s godinama radnoga iskustva, a to je pokazatelj visoke razine osobnih kompetencija.

Sukladno svemu navedenom, polazna hipoteza da *Nastavnici teorijskih glazbenih predmeta smatraju da posjeduju dovoljno stručnih, no nedovoljno pedagoških kompetencija za izvođenje nastave teorijskih glazbenih predmeta* može biti djelomično prihvaćena s obzirom na to da nastavnici vlastite pedagoške kompetencije ocjenjuju vrlo visoko. Polazna hipoteza temeljena je na prikazu studijskih programa koji je iznijet u 4. poglavlju „Studij glazbe: Teorija glazbe i Glazbena pedagogija“. Satnica pedagoško-psiholoških predmeta za oba

studija načelno je mala, čak dvostruko manja u usporedbi s predmetima struke. Nastavnici su unatoč tome iskazali visok stupanj razvijenosti pedagoških kompetencija, što je izraz sigurnosti u radu s učenicima, zadovoljstva nastavničkim pozivom i kritičkoga odnosa prema radu.

8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE

Pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta vrlo su specifične s obzirom na prirodu samih predmeta. S pedagoškoga je gledišta odnos učenic – nastavnik poprilično karakterističan – nastava se održava u malim grupama, netipičnima za uobičajene osnovnoškolske i srednjoškolske razrede te je na taj način omogućena individualizacija. Sukladno tome, kvaliteta komunikacije s učenicima i motivacija za rad na visokoj su razini, pridonoseći tako uspješnosti odgojno-obrazovnoga procesa. Sa stručnoga stajališta, jedinstvenost teorijskih glazbenih predmeta iziskuje poznavanje metajezika glazbe i činjenice da je riječ o pomoćnim disciplinama kojima je cilj izvan njih samih, to jest da znanja i vještine koje se stječu služe nečemu drugome. Promatrajući te aspekte, u ovome su se radu istražile kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta u osnovnim i srednjim glazbenim školama. Kvantitativnim i kvalitativnim pristupom nastojala se dobiti sveobuhvatna slika o pedagoškim i stručnim kompetencijama te organiziranju i izvođenju nastave Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta (Polifonije). U prvoj sekvenci, odnosno kvantitativnom istraživanju ispitivale su se pedagoške kompetencije za izvođenje nastave teorijskih glazbenih predmeta. Nastavnici su vlastite kompetencije ocijenili vrlo visoko te su izrazili želju za daljnjim profesionalnim i osobnim razvojem. Također, uočeno je da briga oko kvalitete odnosa i pružanja potpore učenicima s godinama radnoga iskustva raste, što je pokazatelj jasno izraženih osobnih kompetencija. Što se tiče stava prema završenome studiju, posebice pedagoškoj i metodičkoj praksi, očividno je slabo zadovoljstvo i to neovisno o radnome stažu, naobrazbi i smjeru. Stjecanjem uvida u metode rada na nastavi Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta, vidljivi su gotovo neočekivani rezultati s obzirom na postavljene hipoteze. Podaci su, primjerice, pokazali da se nastavnici Solfeggia vremenski jednako posvećuju provedbi glazbenoga diktata i pjevanju primjera, rušeći tako pretpostavku da je pjevanje prevladavajući postupak vježbanja intonacije. Kao što je ranije navedeno, glazbeni diktat i pjevanje međusobno su povezane aktivnosti i obje bi trebale biti jednako uvrštene na nastavi Solfeggia (Harrison i sur., 1994; prema Rogers, 2013; Smith 1991; prema Paney, 2007). Nadalje, nastavnici Harmonije najviše se služe rješavanjem šifriranih i nešifriranih basova i soprana, što i nije toliko iznenađujuće s obzirom na to da je upravo metoda generalbasa prema nastavnome programu okosnica učenja harmonije. No, sljedeća najistaknutija metoda kojom se koriste i koju ujedno smatraju najboljom metodom analiziranje je primjera iz glazbene literature. Po pitanju Kontrapunkta, metoda vježbanja kontrapunktskih vrsta je, zahvaljujući nastavnome

programu, dominantna na nastavi, iako je većina nastavnika izdvojila analiziranje primjera kao dobru i poželjnu metodu učenja kontrapunkta.

Svrha druge sekvence, odnosno kvalitativnoga istraživanja bila je dobiti uvid u stručne kompetencije nastavnika Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta. Cilj je presjeka područja kompetencija stečenih tijekom i nakon studija prvenstveno bio usporedba razvoja kompetencija. Nastavnici Solfeggia su se, primjerice, očitivali da su se kao studenti osjećali najkompetentnijima za rad na intonaciji i teoriji glazbe te se također pokazalo da ih izražavaju i sada, kao nastavnici. Suprotno tome, područje najmanje kompetencije tijekom studija i koje bi trenutno voljeli više razviti stvaralački je rad učenika. Pismene vježbe i vježbe praktično na klaviru područja su najveće kompetencije tijekom studija za nastavnike Harmonije. Rad vezan uz harmonijsku analizu i harmonijski diktat najmanje su stekli tijekom studija te bi u njima željeli još napredovati. Većina nastavnika Kontrapunkta smatra da su tijekom studija bili najkompetentniji u radu na analizi odgovarajućih kompozicija, ali se četvrtina ipak očitovala da je upravo to područje najmanje kompetencije. Trenutno se najkompetentnijima osjećaju iz pismenih vježbi iz polifonije, a teže razvoju instrumentalnoga (baroknog) kontrapunkta. Osim toga, primjećuje se da su gotovo svi ispitanici nakon studija stekli kompetencije radom u školi i stručnim usavršavanjem putem stručnih skupova, no puno njih stječe vještine samostalno, na vlastitu inicijativu. Sveukupno gledajući, nastavnici procjenjuju kako posjeduju dovoljno stručnih kompetencija, ali i osjećaju potrebu za unaprjeđenjem i napredovanjem u nastavi. Njihova mišljenja o metodičkoj praksi u studiju podijeljena su; najveće nezadovoljstvo izrazili su nastavnici Solfeggia i Kontrapunkta, dok je polovina nastavnika Harmonije prosudila da ih je izvrsno ili vrlo dobro pripremila za izvođenje nastave. Uz sve navedeno, važno je napomenuti i nedostatke programa stručnoga usavršavanja. Bez obzira na to što je ponuđeno mnoštvo sadržaja, zamjera se manjak usko-stručnih tema za predmete Harmoniju i Kontrapunkt te nedovoljno predstavljanja primjera iz prakse.

Spomenuta metodička praksa, ali i općenito studijski programi samo su dio problema s kojom se suočavaju nastavnici teorijskih glazbenih predmeta. Pregledom studijskih programa Teorije glazbe i Glazbene pedagogije uočeno je da je studentima ponuđena vrlo skromna satnica pedagoško-psiholoških predmeta. Osim toga, izlazne kompetencije jako se razlikuju pa tako teoretičari završetkom studija mogu predavati sve teorijske glazbene predmete u osnovnoj i srednjoj glazbenoj školi, a glazbeni pedagozi samo Solfeggio (i Teoriju glazbe kao izborni predmet) u osnovnoj glazbenoj školi. S obzirom na to da i jedni i drugi pohađaju gotovo iste kolegije vezane uz struku te Pedagogiju i Psihologiju, nije posve jasno zašto su mogućnosti

zapošljavanja toliko drugačije. Drugi dio problema s kojim se nastavnici susreću zastarjeli su koncepti učenja teorijskih glazbenih predmeta. O osuvremenjivanju nastave teorijskih glazbenih predmeta gotovo je nemoguće govoriti ako se ne uzme u obzir kontekst. Pojam konteksta podrazumijeva mnogobrojne čimbenike, od društvenih okolnosti, povijesnih, socijalnih i političkih prilika, gospodarstva, znanosti i razvoja tehnologije do glazbenopedagoških zamisli, didaktičkih koncepata pa i samoga mentaliteta. Kontekst je u odgoju i obrazovanju jedan od ključnih čimbenika te se može smatrati da prihvaćanje ili zanemarivanje konteksta određuje način na koji će se strategije i metode rada provoditi, to jest hoće li se usavršavati ili održati prema već postojećim načelima. Kao što je vidljivo, teorijski glazbeni predmeti većinom se temelje na tradicionalnim principima koji zapravo odbacuju pojam suvremenog konteksta. Ako se uzme za primjer nastava Kontrapunkta, tada se iz pedagoške perspektive začeci podučavanja ove discipline mogu promatrati od 17. stoljeća, kada su za mlade skladatelje osmišljene posebne vježbe za što brže ovladavanje kontrapunktskom tehnikom. U to doba, u tom kontekstu, glazbeno školovanje imalo je sasvim drugačiji ustroj; nije bilo glazbenih škola kao danas, poduka iz kompozicije počela se dijeliti na kontrapunkt i harmoniju, didaktički koncepti bili su umnogome različiti od sadašnjih, a s aspekta same glazbe i skladatelja, razdoblje baroka karakteriziraju počeci razvoja instrumentalne glazbe te uporabe durskih i molskih tonaliteta. Kad bi se ubrojili još i ostali čimbenici, primjerice, poimanje glazbe kao umjetnosti pa čak i oni čimbenici nevezani uz glazbu već uz način života, može se zaključiti da je riječ o jednom sasvim drugačijem kontekstu od onoga današnjeg. Nije dakako samo u pitanju Kontrapunkt, već se i Harmonija, Solfeggio te ostali teorijski glazbeni predmeti susreću s problemom konteksta. Gotovo je nezamislivo da se u 21. stoljeću, vremenu pedagoškoga i didaktičkog razvoja, razdoblju znanstvenoga i tehnološkog napretka, glazbena nastava još uvijek suočava s kontrapunktskim vrstama, metodom generalbasa i neprovođenjem slušanja glazbe u nastavi. Ukalupljivanje sadašnjih okolnosti u neke sasvim različite, davno završene kontekste dovodi do nesklada i nepovezanosti stvarnih potreba s onim što nudi praksa. Postavlja se pitanje je li danas zaista potrebno pisati renesansne glazbene vrste. Današnjim učenicima, u suvremenom glazbenom školskom sustavu, uz postojeću podjelu na teorijske glazbene predmete, nužni su sadržaji koji će se logično nadovezivati i transferirati na glazbene aktivnosti. Suprotno tome, teorijske glazbene discipline, potpuno izvan današnjega konteksta, tretiraju se kao sebi svrsishodne zasebne jedinice bez namjere prilagodbe interesima, stvarnim zahtjevima i potrebama učenika. Prezentiranje sadržaja, u kojemu je analiziranje i razumijevanje (prave) glazbe zamijenjeno mehaničkim rješavanjem zadataka s ciljem

takozvanoga olakšanog učenja, ne može omogućiti ovladavanje vještinama teorijskih glazbenih disciplina. Treba se zapitati je li ikad, u bilo kojem kontekstu bilo opravdano vježbanje umjetno tvorenih zadataka pa makar i sa svrhom bržega svladavanja tehnike. Dokle god prava glazba ne predstavlja prioritet, nijedan čimbenik ne može biti sasvim razložan.

Još jedna teškoća s kojom se susreću nastavnici teorijskih glazbenih predmeta, ali i nastave instrumenta, organizacija je glazbenoga školskog sustava i to na svim razinama obrazovanja. Osnovna glazbena škola poprilično je strogo ustroja i tretira učenike kao buduće profesionalne glazbenike. Izuzev glazbenih škola koje rade prema programu FMP, ne nudi se mogućnost slobodnije strukture s ciljem obrazovanja glazbenih amatera kao u nekim europskim zemljama. U srednjoj je školi pak nastava glazbenih i gimnazijskih predmeta uređena tako da se održava u dvjema različitim školama, iako praksa u inozemstvu pokazuje da se nastava može uspješno organizirati u jednoj školi – umjetničkoj gimnaziji. Također, za glazbenike sa završenom srednjom glazbenom školom koji ne nastavljaju glazbeno obrazovanje na visokom stupnju ne postoji radno mjesto u glazbenim školama, čak i nakon desetogodišnjega školovanja. Postoje slučajevi kada se, zbog primjerice manjka kadra zapošljavaju glazbenici sa završenom samo srednjom glazbenom školom, no trajno zaposlenje nije zakonski omogućeno. Na visokom stupnju se Instrumentalni i Pjevački studiji suočavaju s problemima vezanim uz metodiku i pedagogiju, a studij Teorije glazbe i Glazbene pedagogije uz formalizam koji se pojavljuje u teorijskim glazbenim predmetima. Također, na Instrumentalnom i Pjevačkom studiju nema mogućnosti biranja između koncertnoga ili pedagoškog programa, sve povrh neuspješne provedbe Bolonjske reforme. S druge strane, pregledom sustava glazbenoga školovanja u Europi uočeni su vrlo dobro osmišljeni modeli koji bi odgovarali hrvatskom kontekstu. Osnovne škole mogle bi, kao što je već navedeno, ponuditi učenicima izbor žele li se ili ne profesionalno baviti glazbom. Primjerice, u mađarskom, finskom, austrijskom i njemačkom sustavu djeluju opće i specijalizirane glazbene škole, ovisno o školovanju glazbenika ili amatera. Takav pothvat u Hrvatskoj iziskivao bi preoblikovanje kurikulumu koji bi se u konačnici prilagodio individualnim potrebama i željama učenika. U srednjem školstvu osnivanjem umjetničkih gimnazija, kao u Sloveniji, ostvarilo bi se održavanje glazbenih i gimnazijskih predmeta u istoj instituciji, za razliku od modela gdje učenici pohađaju nastavu u dvjema školama. Što se tiče studijskoga obrazovanja, ranije spomenuti Bolonjski sustav pokazao se neuspješnim za glazbenike; umjesto da skрати studij i omogući zaposlenje prvostupnicima, studenti su zapravo primorani studirati duže, odnosno svih pet godina kako bi se mogli zaposliti. U svemu tome nastavnici je sadržaj uglavnom ostao isti kao i prije, bez većih

promjena, tako da je reforma samo privid prilagodbi europskim standardima. Ono što se još može zamjeriti visokome obrazovanju jest premalo metodičke prakse, odnosno rada u školama s ciljem što temeljitije pripreme za ulogu nastavnika. Na finskoj Akademiji Sibelius se, primjerice, izrazito velika pozornost pridodaje stjecanju pedagoških i didaktičko-metodičkih vještina. Još jedan dobar primjer uspješne prakse dolazi iz sveučilišta u Hannoveru u Njemačkoj gdje interdisciplinarnim pristupom studenti mogu svoj izabrani temeljni predmet kombinirati s različitim umjetničkim područjima. Na diplomskim studijima glazbe u Hrvatskoj trebalo bi se voditi računa i o studentima koji imaju aspiracije za nastavak školovanja na doktorskom studiju. Za to je pak nužno unaprijediti kurikulum preddiplomskoga i diplomskog studija te kvalificirati buduće doktorande za poslijediplomski studij. Slijedom rečenoga, spomenute mogućnosti u svrhu poboljšanja hrvatskoga glazbenog školskog sustava itekako su ostvarive. Postojeći uspješni modeli mogu se primijeniti i prilagoditi hrvatskom kontekstu i na taj način znatno doprinijeti boljitku prakse. Jasno da se ne smije zanemariti činjenica da glazbeno školovanje u potpunosti financira država i da nudi individualnu nastavu instrumenta, čime se gotovo nijedna zemlja ne može pohvaliti. Ali uvijek ostaje mjesta za promišljanje novih načina za promjene nabolje koje će koristiti kako učenicima tako i nastavnicima. Gledano iz šire perspektive, glazbeno školovanje ne mora biti isključivo namijenjeno jednoj ciljanoj skupini – mladim i talentiranim osobama, već pravo na učenje glazbe trebaju imati svi koji žele muzicirati, bez obzira na dob i glazbene afinitete. Idealnu strukturu za takvo poimanje školstva predstavio je Röbbke (2011): umjesto oblika piramide s određenim brojem početnika na dnu do maloga broja studenata na vrhu, treba formirati ipilon – s vrlo širokim granama rada s laicima i ljubiteljima glazbe te uskom i važnom granom stručnoga usavršavanja.

Pregledom svega navedenog, nastavnici teorijskih glazbenih predmeta suočavaju se i s problemom kompetencija. Uvidom u nastavničke kompetencije, ali i kompetencije općenito, može se zaključiti da je riječ o višeznačnom pojmu koji, unatoč brojnim teorijskim pristupima i raspravama, još uvijek nema uvriježenu, jedinstvenu definiciju. Iako su najčešće opisane kao kombinacija kognitivnih sposobnosti, vještina, znanja i stavova, sam koncept kompetencije puno je složeniji nego što se na prvi pogled čini. Weinert (1999) tako, primjerice, ističe da mnogi kompetencije gledaju kroz prizmu osnovnih mentalnih sposobnosti, dok bi se one ustvari trebale ograničiti na učenje te vještine, znanje i strategije specifične za određeno područje. Westera (2001) smatra da kompetencije spadaju u potkategoriju kognitivnih vještina, odnosno da zapravo nemaju dodatno značenje u odnosu na vještinu. Sukladno tom mišljenju, savjetuje čak i ukidanje kompetencija kao zasebne kategorije. Promatrajući iz kuta nastavničke profesije,

sistematizacija kompetencija ništa nije jednostavnija. Stručnjaci ih dijele na pedagoške, stručne, didaktičke, psihološke, profesionalne, opće, predmetno nezavisne, socijalne, emocionalne, komunikacijske, interkulturalne, razvojne, refleksivne, osobne i niz mnogih drugih. Zbog svoje složenosti, nastavničke kompetencije ne odnose se samo na rad unutar razreda, već i izvan njega, ali isto tako podrazumijevaju vlastiti razvoj u profesionalnom smislu usporedo s razvojem kompetencija kod učenika. Nastavnici stoga trebaju biti istodobno kompetentni u planiranju i izvođenju nastave, upotrebi nastavnih materijala, praćenju napretka učenika i suradnji s učenicima, roditeljima i kolegama te stručno-pedagoškom znanju predmeta, kurikularnom, psihologijskom i sociološkom znanju. Nastavnici teorijskih glazbenih predmeta moraju, uz navedeno, u usko-stručnom smislu biti osposobljeni za koordiniranje teorijskih glazbenih disciplina što pretpostavlja poznavanje nastavnih metoda i sadržaja koji će omogućiti uspješno svladavanje glazbenih fenomena. Iz istraživanja je vidljivo da su nastavnici najviše nezadovoljni upravo propisanim sadržajem, odnosno zastarjelim konceptima učenja, osobito vezanim uz predmete Harmoniju i Kontrapunkt. Osuvremenjivanje je nastave ostvarivo, no promjene trebaju zahvatiti cjelovitu reviziju nastavnoga plana i programa, ali i kolegija na visokom stupnju obrazovanja, posebice Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta i Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta. Osim sadržajem, nastavnici su razočarani i manjkom primjera iz prakse na stručnim skupovima, što je pokazatelj da su didaktičke i metodičke kompetencije dosta zanemarene. S obzirom na to da nastavničko zanimanje zahtijeva cjeloživotno učenje, navedene kompetencije moraju biti imperativ svakoga daljnjeg usavršavanja.

Pedagoške i stručne kompetencije koje su nastavnici ovim istraživanjem procjenjivali na visokoj su razini, što predstavlja temelj za uspješan glazbeni odgojno-obrazovni rad. Primjećuje se da se nastavnici redovito usavršavaju te izražavaju potrebu za profesionalnim i osobnim razvojem, kao i unaprjeđenjem u nastavi. Vidljivo je također, a to je spomenuto ranije, da su svjesni nedostataka glazbenoga školskog sustava i da je vrijeme za promjene na gotovo svim razinama obrazovanja. Zbog svega navedenog iznose se sljedeći prijedlozi:

- 1) **Reformiranje cjelokupnoga osnovnoga glazbenog obrazovanja s mogućnošću školovanja glazbenih amatera i profesionalaca.** Shodno potrebama jednih i drugih, Nastavni planovi i programi trebali bi se prilagoditi i oblikovati s ciljem što učinkovitijega i svrhovitijega glazbenoga obrazovanja.
- 2) **U kontekstu školovanja glazbenih amatera, kreiranje nastavnoga plana iziskivalo bi izradu okvirnih uvjeta u skladu s karakteristikama vezanim uz polaznike –**

glazbenim sposobnostima, mogućnostima i željama, prethodnim predznanjem, dužinom školovanja te dobi. Na temelju dogovorenih uvjeta, uslijedilo bi oblikovanje nastavnoga programa s konkretnim nastavnim cjelinama, temama i jedinicama za pojedini glazbeni predmet. Nastavni program za nastavu instrumenta / pjevanja trebao bi biti formiran za svakoga polaznika posebno, što je preduvjet ostvarenja individualizacije u punom smislu riječi. Pri tome bi postavljanje jasnoga cilja i zadataka, ali i metodičkih objašnjenja omogućilo i olakšalo nastavnicima prilagodbu i primjenu nastavnih sadržaja, metoda i aktivnosti. Cjelokupni nastavni proces u smislu oblika rada i nastavne tehnike trebao bi biti fleksibilan, zbog prirode učenja glazbe na ovaj način.

- 3) **Teorijski glazbeni predmeti pri školovanju glazbenih amatera trebali bi biti obvezni.** Iako mnoge europske zemlje imaju iskustva sa školovanjem amatera, navedena grupa predmeta se u pravilu izvodi kao izborni predmeti. Prema osobnom stavu autorice rada, teorijske discipline trebale bi u kurikulumu biti obvezatne – osim što je njihova vrijednost za učenje to jest razumijevanje glazbe neosporna, bez njih bi se nastava instrumenta / pjevanja gotovo isključivo svodila na usvajanje tehnike sviranja / pjevanja. Način učenja teorijskih glazbenih predmeta, međutim, trebao bi se u potpunosti preoblikovati jer su postojeće metode preapstraktne i nepraktične za učenje u ovome kontekstu. Najadekvatniji model predstavljao bi interdisciplinarni pristup putem kojeg bi se sadržaji vezani uz Solfeggio, Harmoniju, Kontrapunkt i Glazbene oblike povezali. Iako se u osnovnim glazbenim školama od spomenutih predmeta izvodi samo Solfeggio, uzimajući u obzir da bi bilo riječ o drugačije uobičajenom sustavu, sve spomenute discipline bile bi nužne kako bi se učenje instrumenta / pjevanja odvijalo što djelotvornije. Za razliku od nastave instrumenta / pjevanja, nastavni program za nastavu teorijskih glazbenih predmeta ne bi se mogao oblikovati pojedinačno za svakoga polaznika s obzirom na to da je riječ o skupnoj nastavi. Ipak, prilagodba mogućnostima i sposobnostima polaznika uvelike bi pridonijela bržem i lakšem učenju te razumijevanju glazbe. Bliska suradnja nastavnika instrumenta / pjevanja te nastavnika teorijskih glazbenih predmeta, odnosno zajednički dogovor oko nastavnih sadržaja i korelacije predmeta bio bi stoga prijeko potreban.
- 4) **U školovanju glazbenih amatera skupno muziciranje, odnosno aktivno sudjelovanje u orkestru, ansamblu, komornom sastavu ili pak u pjevačkom zboru moglo bi se provoditi već od samoga početka obrazovanja,** a ne od treće godine kao u osnovnoj glazbenoj školi prema postojećem sustavu.

- 5) **Glazbenim školama koje bi se posvetile obrazovanju glazbenih profesionalaca bile bi potrebne preinake na osnovnoškolskom i srednjoškolskom stupnju.** Iako obje razine imaju temelje u postojećem sustavu, bile bi nužne promjene u pogledu metoda rada, sadržaja te Nastavnoga plana i programa. Učenje instrumenta još uvijek se temelji na instrumentalno-tehničkom pristupu iz 19. stoljeća, s naglaskom na tehničke vještine, a *Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu* najčešće opterećuje učenike prevelikim brojem propisanih skladbi. **Nastavi instrumenta potreban je pristup koji će omogućiti razumijevanje glazbe, odnosno svjesno prepoznavanje i uočavanje glazbenih elemenata.** Uzor takvom učenju glazbe može biti praktično-empirijska metoda u čijoj je osnovi slušanje glazbe i improvizacija te kombiniranje praktičnoga i teorijskog znanja. **Postizanje te razine podrazumijeva veću povezanost nastave instrumenta s nastavom Solfeggia.**
- 6) **U Nastavnom planu i programu pri obrazovanju glazbenih profesionalaca u osnovnoj glazbenoj školi potrebno je postaviti specifične ciljeve, zadatke i metodička objašnjenja.** Podrazumijeva se da se sadržaji nastave Solfeggia i nastave instrumenta neće moći u potpunosti povezati zbog činjenice da skupnu nastavu Solfeggia pohađaju učenici koji sviraju različite instrumente s različitim sadržajima na nastavi. No, kada se u središte i jedne i druge nastave postavi ista aktivnost – slušanje glazbe, mogućnosti korelacije puno su izglednije i veće.
- 7) **Sadržaje koji se izvode na predmetu Solfeggio potrebno je, u kontekstu obrazovanja glazbenih profesionalaca u osnovnoj glazbenoj školi, oblikovati na način da potiču i njeguju slušanje glazbe.** Glazbeni jezik prvenstveno se uči slušanjem, i ako je slušanje primarna aktivnost na nastavi Solfeggia i na nastavi instrumenta, vjerojatnost zbližavanja obaju predmeta znatno bi se povećala.
- 8) **Skupno muziciranje pri obrazovanju glazbenih profesionalaca u osnovnoj glazbenoj školi trebalo bi se realizirati već od prvoga razreda** kako bi učenici od samoga početka glazbenoga školovanja stekli naviku sviranja / pjevanja s drugima te slušanju drugih.
- 9) **Glazbeni obrazovni sustav na srednjoškolskoj razini osnivanjem umjetničkih gimnazija omogućio bi učenicima pohađanje glazbenih i ne-glazbenih predmeta u istoj ustanovi.**
- 10) **U srednjoj glazbenoj školi bile bi nužne izmjene Nastavnoga plana i programa, s konkretno navedenim ciljevima i zadacima te detaljno sastavljenim metodičkim**

objašnjenjima za nastavnike. Nastavni sadržaji trebali bi se nadovezati s nastavnim sadržajima na visokom stupnju glazbenoga obrazovanja.

11) Nastava instrumenta / pjevanja i nastava Solfeggia na srednjoškolskoj razini trebale bi, kao i u osnovnoj glazbenoj školi, u što većoj mjeri biti povezane njegovanjem vještine slušanja. Ostali teorijski glazbeni predmeti poput Harmonije, Kontrapunkta i Glazbenih oblika svojim sadržajima također bi trebali omogućiti korelaciju s nastavom instrumenta / pjevanja, što bi prvenstveno podrazumijevalo odmak od tradicionalnoga učenja. Na nastavi Harmonije u srednjoj glazbenoj školi metodu generalbasa trebalo bi zamijeniti harmonijskom analizom i analitičkim slušanjem glazbe te učenjem harmonije svih glazbeno-stilskih razdoblja. Na nastavi Kontrapunkta bi, umjesto kontrapunktskih vrsta, bilo potrebno istraživati i proučavati glazbenu tehniku skladatelja te slušati primjere iz glazbene literature s ciljem stvaranja slušnih predodžbi glazbe u polifonom i homofonom slogu. Također, trebalo bi davati jednaku pozornost kako renesansnoj glazbi i vokalnom kontrapunktu tako i baroknoj glazbi, odnosno instrumentalnom kontrapunktu. Povezivanje obaju navedenih predmeta s Glazbenim oblicima u sklopu interdisciplinarnoga pristupa pružilo bi veće mogućnosti za korelaciju s nastavom instrumenta / pjevanja i razumijevanje glazbe. Iako podjela teorijskih glazbenih predmeta, kao što ističe Schönberg (1983) ima prednosti u smislu zasebnoga proučavanja čimbenika koji zajedno čine tehniku kompozicije, u praksi se događa da se međusobni odnos gubi pa je učenicima najčešće vrlo teško kombinirati pojedinačne vještine. Iz tih razloga, veća korelacija teorijskih glazbenih predmeta olakšala bi povezivanje sadržaja i, shodno tome, razumijevanje glazbenoga djela.

12) Sadržaji studijskih programa za teorijske glazbene predmete na visokom stupnju glazbenoga obrazovanja se, bez obzira na usmjerenje, trebaju oblikovati na način da se logički nadovezuju na sadržaje prethodnoga stupnja, osobito po pitanju kolegija Harmonije i Kontrapunkta.

13) Satnicu pedagoško-psiholoških predmeta na studiju Teorije glazbe i Glazbene pedagogije nužno je barem dvostruko povećati kako bi bila ravnopravna sa satnicom predmeta struke. **ECTS bodove potrebno je peterostruko povećati,** jer nisu u skladu sa standardima Bolonjskoga sustava prema kojima je za nastavničke kompetencije u području edukacijske znanosti, metodike i školske prakse predviđen minimalan standard od 60 ECTS bodova.

- 14) **Nastavni plan pojedinih pedagoško-psiholoških predmeta na studiju Teorije glazbe i Glazbene pedagogije iziskuje oblikovanje na način da se sadržaji nadovezuju jedan na drugi s ciljem veće povezanosti teorije i prakse.** Pregledom glazbenih studijskih programa vidljivo je da se određeni predmeti prekasno pojavljuju, suprotno nekim visokoobrazovnim glazbenim ustanovama u europskim zemljama u kojima se počinju izvoditi odmah po početku studija. Iz perspektive hrvatskih studija, Psihologija odgoja i obrazovanja većinom se izvodi na prvoj godini, Didaktika na prvoj i drugoj, Metodika nastave teorijskih glazbenih predmeta na trećoj i četvrtoj, Pedagoška praksa teorijskih glazbenih predmeta na četvrtoj i petoj godini te Osnove glazbene pedagogije na drugoj i trećoj i Glazbena pedagogija najčešće na petoj, ali se pojavljuje i na drugoj i trećoj godini. Uočljiv nesrazmjer vezan je uz redoslijed učenja gdje se Didaktika izvodi na prvoj / drugoj godini, a Pedagoška praksa na četvrtoj / petoj godini. **Preoblikovanje sadržaja u kojem će teorija i praksa biti čvršće povezane značajno bi pomoglo studentima pri stjecanju pedagoških i stručnih kompetencija.**
- 15) **Studenti Teorije glazbe i Glazbene pedagogije trebaju prisustvovati odgojno-obrazovnom radu u školama uz provođenje prakse odmah po stjecanju određenih teorijskih znanja,** osobito iz kolegija Didaktike i Psihologije odgoja i obrazovanja. To bi utjecalo ne samo na razvoj pedagoških i stručnih kompetencija, nego i na dobivanje uvida u nastavni proces i ulogu nastavnika u tom procesu. Stjecanje pedagoških i stručnih kompetencija dugotrajan je proces koji treba započeti što ranije, stoga studij treba omogućiti razvoj temeljnih znanja i stjecanje vještina koje će se nadograđivati u radu u školi. Kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta specifičnije su u usporedbi s kompetencijama nastavnika drugih struka jer su za ovladavanje glazbenim fenomenima potrebne godine sustavnoga rada na stjecanju vještina.

8.1. ZNANSTVENI DOPRINOS

Pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta neistražena su područja u okviru glazbenoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj, odnosno nisu proučavana s teorijskoga i empirijskoga aspekta. Stoga se može utvrditi da se doprinosi ovoga rada ogledaju iz nekoliko stanovišta.

Prvi doprinos je izlaganje znanstveno utemeljenih funkcija teorijskih glazbenih predmeta i procesa koji se događaju pri stjecanju znanja i vještina učenjem navedenih predmeta. Drugi je doprinos kritički osvrt na strategije poučavanja teorijskih glazbenih predmeta uz

povijesni prikaz njihova razvoja od samih početaka do suvremenoga poučavanja u glazbenim školama. Doprinos je nadalje i detaljna analiza sadržaja predmeta kroz prizmu Nastavnih planova i programa u osnovnom i srednjom glazbenom školstvu, te prikaz studijskih programa studija Teorije glazbe i Glazbene pedagogije. U cjelokupnom istraživanju korištena je relevantna literatura zasnovana na znanstvenim spoznajama iz glazbene pedagogije.

U empirijskom dijelu rada doprinos predstavlja sistematizacija metodologije primjerene za procjenu pedagoških i stručnih kompetencija nastavnika pri čemu je primijenjen mješoviti pristup u kojemu se kombinirala kvantitativna i kvalitativna metoda. U metodologiji su također korišteni i statistički postupci relevantni za istraživanje kompetencija.

Znanstvene spoznaje proizašle istraživanjem pedagoških i stručnih kompetencija nastavnika teorijskih glazbenih predmeta doprinos su razvoju i unaprjeđenju postojećih nastavnih postupaka ključnih teorijskih glazbenih predmeta kao što su Solfeggio, Harmonija i Kontrapunkt. Saznanja nastala istraživanjem mogla bi potaknuti veću povezanost nastave Solfeggia s nastavom instrumenta odnosno pjevanja, te užu međupredmetnu korelaciju Harmonije, Kontrapunkta i Glazbenih oblika s nastavom instrumenta, tj. pjevanja. Uz navedeno, u kontekstu visokoga obrazovanja, spoznaje bi mogle potaknuti i snažnije povezivanje teorije i prakse na kolegijima koji omogućuju razvoj metodičkih i didaktičkih kompetencija studenata. Gledano u cjelini, znanstveni doprinos ovoga rada je razvitak glazbene pedagogije usmjerene učenju teorijskih glazbenih predmeta s ciljem ovladavanja glazbenih fenomena potrebnih za razumijevanje glazbe. Ovaj doprinos u uskom je odnosu s unaprjeđenjem povezanosti nastave teorijskih glazbenih predmeta s nastavom instrumenta / pjevanja, kao jednog od temeljnih ciljeva glazbenoga obrazovanja.

8.2. STRUČNI DOPRINOS

Uvid u organiziranje i izvođenje nastave teorijskih glazbenih predmeta, te samoprocjena nastavnika po pitanju vlastitih pedagoških i stručnih kompetencija, omogućili su sveukupni pogled na nastavnu praksu osnovnoškolske i srednjoškolske razine glazbenoga obrazovanja. Osim toga, vidljiv je i presjek područja kompetencija stečenih tijekom i nakon studija s ciljem usporedbe razvoja kompetencija. Na temelju odgovora nastavnika donijeli su se zaključci koji imaju stručni doprinos i mogu se odražavati na:

- oblikovanje studijskih programa s većim naglaskom na pedagošku i metodičku praksu kako bi se studenti što temeljitije pripremili za izvođenje nastave teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama

- reviziju Nastavnih planova i programa u osnovnim i srednjim glazbenim školama s ciljem osuvremenjivanja nastavnih sadržaja za teorijske glazbene predmete
- povezanost i logičku nadogradnju sadržaja studijskih programa za teorijske glazbene predmete na visokom stupnju u odnosu na sadržaje srednjeg stupnja glazbenoga obrazovanja
- daljnji razvoj nastavničkih kompetencija nastavnika teorijskih glazbenih predmeta putem neformalnoga i informalnoga obrazovanja
- implementaciju sadržaja vezanih uz didaktiku i metodiku na stručnim usavršavanjima nastavnika teorijskih glazbenih predmeta koje će pridonijeti razvoju nastavničkih kompetencija.

Razvoj kompetencija neprekidan je proces usavršavanja i unaprjeđivanja, kako u području pedagogije, tako i u usko-stručnom kontekstu glazbe. Glazbenici se kao svestrani umjetnici i pedagozi cijeli život posvećuju stjecanju vještina i traženju najboljih metoda. Boljitku glazbenoga školskog sustava i ostvarenju uspješne prakse teorijskih glazbenih predmeta mogu pridonijeti samo kompetentni nastavnici. Kao što je iz istraživanja vidljivo, kvalitetni odnos nastavnika i učenika s godinama radnoga iskustva raste, stoga je od presudne važnosti omogućiti razvoj kompetencija ne samo tijekom studija, već i u daljnjem neformalnom i informalnom obrazovanju.

8.3. PRIJEDLOZI ZA DALJNJA ISTRAŽIVANJA

Iako se ovim istraživanjem dobilo mnogo podataka koji su omogućili uvid u rad nastavnika i njihove stavove, bilo bi također dobro provesti i dodatna istraživanja o usavršavanju nastavnika nakon glazbenoga školovanja. Pri tome bi se nastavnike ispitalo o vlastitim, samoinicijativnim odlukama vezanim uz vlastito napredovanje, primjerice, prisustvovanju seminarima i skupovima odnosno raznim oblicima stručnih usavršavanja, sudjelovanju na umjetničkim projektima, suradnji s drugim nastavnicima iz zemlje ili inozemstva i slično. Ta bi nova varijabla, neformalno i informalno obrazovanje, predstavljala osobnu dimenziju za razliku od isključivo formalnoga obrazovanja kao jednoga od čimbenika razvoja kompetencija. Na taj bi se način mogle procijeniti i usporediti razlike među nastavnicima po pitanju motivacije i općenito angažiranosti za nastavu i rad s učenicima. Isto tako, provedba longitudinalnoga istraživanja rasvijetlila bi razumijevanje razvoja i napretka

kompetencija tijekom dužega vremenskog razdoblja, što bi bilo od velikog značaja za buduće generacije nastavnika.

9. LITERATURA

1. Amador Hidalgo, L., Arjona Fuentes, J. M. (2013). The Development of Basic Competencies for Sustainability in Higher Education: An Educational Model. *US-China Education Review B*, 3(6), 447–458.
2. Amon, R. (2005). *Lexikon der Harmonielehre*. Wien und Stuttgart: Doblinger Musikverlag und Metzler Verlag.
3. Andreis, J. (1963). Povijest muzike. U: J. Andreis (Ur.), *Muzička enciklopedija – I. sv.*, 2. izd. (str. 427). Zagreb: JLZ.
4. Anić, Š., Klaić, N., Domović, Ž. (2002). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Sani-plus.
5. Arar, Lj., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12, 3–22.
6. Baba, T., Hashida, M., Katayose, H. (2010). „VirtualPhilharmony“: a Conducting System With Heuristics of Conducting an Orchestra. U: *Proceedings of the 2010 Conference on New Interfaces for Musical Expression (NIME 2010)*.
7. Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagojska istraživanja*, 4(2), 217–229.
8. Bačlija Sušić, B. (2018). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi*, 25(1), 63–83.
9. Bačlija Sušić, B., Fišer, N. (2016). Obogaćivanje glazbenog doživljaja i izražaja djece rane i predškolske dobi tradicijskim stvaralaštvom. *Nova prisutnost* 14(1), 107–125.
10. Balažević, E. (2010). Kreativnost u nastavi. *Život i škola*, 23(1), 181–184.
11. Ballarino, G., Perotti, L. (2012). The Bologna Process in Italy. *European Journal of Education*, 47(3), 348–363.
12. Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U: B. Baranović (Ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive* (str. 8–37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
13. Barić, Z. (2016). Pedagoške kompetencije nastavnika instrumentalne nastave. *Tonovi*, 68(2), 137–147.
14. Bellermand, H. (1901). *Der Kontrapunkt*. (Četvrto izdanje). Berlin: Verlag von Julius Springer.
15. Bennett, D. (2009). Developing teacher identity among music performance students. U: A. Power (Ur.), *Proceedings of the Joint Conference of XXXIst ANZARME Annual Conference*

and the 1st Conference of the Music Educators Research Center (MERC) (str. 21–32). Melbourne, Victoria: ANZARME.

16. Benić Zovko, M. (2006). Nastava solfeggia kao put k razumijevanju glazbenog djela. *Theoria*, 8, 4–7.
17. Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola. Prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje / Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
18. Blenkinsop, I., Ingham, C. (2017). *Glazba. Velika ilustrirana enciklopedija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
19. Bognar, B. (2017). Ususret promjenama odgojno-obrazovnog sustava. *Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru, Sv. 11*, 143–166.
20. Bognar, B. (2004). Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak*, 3, 269–282.
21. Bogunović, B., Stanišić, J. (2013). Kompetencije nastavnika muzičkih i opšteobrazovnih škola. *Pedagogija* 67(2), 193–206.
22. Bowmer A., Mason, K., Knight, J., Welch, G. (2018). Investigating the Impact of a Musical Intervention on Preschool Children's Executive Function. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–16.
23. Brown, H. M., Stein, L. K. (1999). *Music in the Renaissance*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
24. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, 30(2), 79–95.
25. Brust Nemet, M., Sili, A. (2016). Učiteljeve didaktičko-metodičke kompetencije za učinkovitu nastavnu komunikaciju. *Život i škola*, 62(3), 163–172.
26. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 191–203.
27. Burnard, P. (2014). Addressing the Politics of Practice-Based Research and Its Potential Contribution to Higher Music Education. U: S. D. Harrison (Ur.), *Research and Research Education in Music Performance and Pedagogy* (str. 133–150). (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education Volume 11). Dordrecht: Springer.
28. Bussler, L. (1912). *Kontrapunkt und Fuge im freien (modernen) Tonsatz, einschließlich Chorkomposition*. Berlin: Verlag von Carl Habel.
29. Bussler, L. (1877). *Der strenge Satz in der musikalischen Kompositionslehre in zweiundfünfzig Aufgaben*. Berlin: Carl Habel Verlagsbuchhandlung.

30. Caena, F. (2011). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*. European Commission.
31. Cervenca, B. (1965). *Il contrappunto nella polifonia vocale classica*. Bologna: Edizioni Bongiovanni.
32. Chailley, J. (2006). *Povijest glazbe Srednjega vijeka*. Prev. J. Knešaurek Carić, Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
33. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
34. Coessens, K., Crispin, D., Vaes, L. (2014). (Re-)Searching Artists in Artistic Research: Creating Fertile Ground for Experimentation at the Orpheus Institute, Ghent. U: S. D. Harrison (Ur.), *Research and Research Education in Music Performance and Pedagogy* (str. 27–43). (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education Volume 11). Dordrecht: Springer.
35. Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S., Grafman, J. (2019). Executive functions. U: M. D'Esposito, J. H. Grafman (Ur.), *The Frontal Lobes* (str. 197–219). (Handbook of Clinical Neurology Volume 163). United Kingdom: Elsevier.
36. Crosier, D., Parveva, T. (2013). *The Bologna Process: Its impact on higher education development in Europe and beyond*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
37. Cox, J. (2014). Encouraging and Training Conservatoire Students at Undergraduate and Taught-Postgraduate Level Towards Fluency in the Thought-Processes and Methods of Artistic Research. U: S. D. Harrison (Ur.), *Research and Research Education in Music Performance and Pedagogy* (str. 45–64). (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education Volume 11). Dordrecht: Springer.
38. Csapó, B. (2004). Knowledge and competencies. U: J. Letschert (Ur.), *The integrated person. How curriculum development relates to new competencies* (str. 35–49). Enschede: CIDREE.
39. Čavlović, I. (2012). Položaj akademija u Bolonjskom procesu / The place of Academies in Bologna Process. *Savjetovanja o reformi visokog obrazovanja: Kontinuitet reforme visokog obrazovanja* (str. 57–63). Sarajevo, 13. – 14. 4. 2012.
40. Čatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagoška istraživanja*, 9(1–2), 175–189.
41. De La Cruz Bautista, E. (2017). Teachers' Pedagogical Management and Instrumental Performance in Students of an Artistic Higher Education School. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 321–357.
42. De la Motte, D. (2014). *Kontrapunkt*. (Deveto izdanje). Kassel: Bärenreiter.

43. De la Motte, D. (2011). *Harmonielehre*. (Šesnaesto izdanje). Kassel: Bärenreiter.
44. *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy paper*. (2002).
45. Degé, F. (2021). Music Lessons and Cognitive Abilities in Children: How Far Transfer Could Be Possible. *Frontiers in Psychology*, 11, doi=10.3389/fpsyg.2020.557807.
46. Devčić, N. (1975). *Harmonija*. Zagreb: Školska knjiga.
47. Dobrota, S. (2000). Obrazovanje u 20. stoljeću. *Život i škola*, 46(4), 7–14.
48. Domazet, M. (2009). Društvena očekivanja i prirodo-znanstveno kompetentni učenici. *Sociologija i prostor*, 47/2(184), 165–185.
49. Dubois, Th. (1901). *Traité de contrepoint et de fugue*. Paris: Heugel & C.ie
50. Duraković, L. (2015). Glazbena nastava i ideologijske mijene: Hrvatska u formativnim godinama socijalizma (1945. – 1960.) i razdoblju afirmacije političkoga pluralizma (1991. – 2006.). U: V. Balić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4. Sinteza tradicionalnog i suvremenog u glazbenom odgoju i obrazovanju 21. stoljeća* (str. 395 – 413). Sveučilište u Splitu, Umjetnička akademija.
51. Đuranović, M., Klasnić, I., Matešić, I. (2020). Poticanje dječje kreativnosti u predškolskim ustanovama. *Školski vjesnik*, 69(1), 89–110.
52. *Elaborat o studijskom programu – Diplomski sveučilišni studij Glazbena kultura* (2014). Split: Umjetnička akademija u Splitu.
53. *Elaborat o studijskom programu – Diplomski sveučilišni studij Glazbena teorija* (2014). Split: Umjetnička akademija u Splitu.
54. *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Dirigiranja* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.
55. *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Glazbene pedagogije* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.
56. *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Glazbene pedagogije dvopredmetno* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.
57. *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Kompozicije* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.
58. *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Muzikologije* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.
59. *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Pjevanja* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.

60. *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij Teorije glazbe* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.
61. *Elaborat o studijskom programu – Integrirani sveučilišni studij za instrumentaliste* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.
62. *Elaborat o studijskom programu – Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija* (2014). Split: Umjetnička akademija u Splitu.
63. *Elaborat o studijskom programu – Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena teorija* (2014). Split: Umjetnička akademija u Splitu.
64. *Elaborat o studijskom programu – Preddiplomski sveučilišni studij Kompozicija s teorijom muzike. Smjer A Kompozicija. Smjer B Teorija muzike* (2017). Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
65. European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.
66. Europska komisija. (2004). *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. Europski referentni (preporučeni) okvir. Radna grupa B „Ključne kompetencije“*.
67. Eurydice. (2002). *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice European Unit.
68. Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 903–925.
69. Fux, J. J. (1971). *The Study of Counterpoint. (Gradus ad Parnassum)*. (Po Alfredu Mannu revidirano izdanje). New York-London: W. W. Norton & Company, Inc.
70. Georgii-Hemming, E., Johansson, K., Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: what, why, wherefore?. *Music Education Research*, 22(3), 245–256.
71. *Glazbena pedagogija – tablica predmeta po godinama studija* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.
72. *Glazbena pedagogija dvopredmetno – tablica predmeta po godinama studija* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.
73. Gligo, N. (2000). Historija – povijest – slušanje/izvođenje. *Theoria*, 2, 11–13.
74. González, J., Wagenaar, R. (ur.) (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction* (2nd Edition). Tuning Project. European Commission.
75. Gortan-Carlin, I. P., Močinić, S. (2017). Iskustveno učenje i stjecanje glazbenih kompetencija učitelja razredne nastave. *Školski vjesnik*, 66(4), 511–526.

76. Grgić, M. (1997). *Glazbena kultura u splitskoj katedrali od 1750. do 1940.* Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
77. Guide to Third Cycle Studies in Higher Music Education (2007). Polifonia Third Cycle Working Group. Handbook. Malmö Academy of Music. Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen.
78. Habe, K. (2009). Music Education – An Important Creator of a Child's Value System. U: S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena: Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju* (str. 81–89). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.
79. Hager, P. (1995). Competency Standards – a Help or a Hindrance? An Australian Perspective. *The Vocational Aspect of Education*, 47(2), 141–151.
80. Halmi, A. (2004). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
81. Heiler, P. (2008). Der neue Lehrplan für Musikschulen. Ein visionärer Wegweiser. *Österreichische Musikzeitschrift*, 3–4, 14–18.
82. Hercigonja, Z. (2018). Kompetencije nastavnika i učenika u postizanju optimalnoga obrazovanja. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 9(1), 22–30.
83. Hetland, L., Winner, E. (2004). Cognitive Transfer from Arts Education to Non-arts Outcomes: Research Evidence and Policy Implications. U: E. Eisner i M. Day (Ur.), *Handbook on Research and Policy in Art Education* (str. 2–67). National Art Education Association.
84. Hille, A., Schupp, J. (2015). How Learning a Musical Instrument Affects the Development of Skills. *Economics of Education Review*, 44, 56–82.
85. Hindemith, P. (1940). *Unterweisung im Tonsatz. Theoretischer Teil.* Mainz: B. Schott's Söhne.
86. Hinek, I. (2006). Razvoj harmonijskoga sluha u nastavi tzv. teorijskih glazbenih disciplina (solfeggia i harmonije). *Tonovi*, 48(2), 23–56.
87. Holtmeier, L. (1997). Nicht Kunst? Nicht Wissenschaft? Zur Lage der Musiktheorie. *Musik & Ästhetik* 1(1–2), 119–136.
88. *Hrvatski kvalifikacijski okvir: Uvod u kvalifikacije.* (2009). Vlada Republike Hrvatske: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
89. Ilanlou, M., Zand, M. (2011). Professional Competencies of Teachers and the Qualitative Evaluation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1143–1150.

90. Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives (2010). Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training. Royal College of Music in Stockholm: Kungl. Musikhögskolan. Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen.
91. *Izvod iz studijskog programa – Diplomski studij Glazbena pedagogija* (2020). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.
92. *Izvod iz studijskog programa – Preddiplomski studij Glazbena pedagogija* (2020). Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.
93. Jackson, N. (1993). If competence is the answer, what is the question? *Australian and New Zealand journal of vocational education research*, 1(1), 46–60.
94. Jadassohn, S. (1893). *A Manual of Harmony*. New York: G. Schirmer.
95. Jadassohn, S. (1884). *Die Lehre vom Canon und von der Fuge*. Leipzig: Druck und Verlag von Breitkopf & Härtel.
96. Jaschke, A. C., Honing, H., Scherder, E. J. A. (2018). Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Frontiers in Neuroscience*, 12, 1–11.
97. Jeppesen, K. (1970). *The Style of Palestrina And the Dissonance*. New York: Dover Publications, Inc.
98. Jeppesen, K. (1964). *Kontrapunkt. Lehrbuch der klassischen Vokalpolyphonie*. (Treće izdanje). Leipzig: Veb Breitkopf & Härtel Musikverlag.
99. Jeppesen, K. (1960). *Counterpoint. The Polyphonic Vocal Style of the Sixteenth Century*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice - Hall, Inc.
100. Jerković, J. (2001). *Osnove dirigiranja II: Interpretacija*. Osijek: Pedagoški fakultet.
101. Jie, J. (2011). *Chinese music*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
102. Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 241–263.
103. Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 291–305.
104. Juntunen, M.-L. (2014). Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland. *British Journal of Music Education*, 31(2), 157–177.
105. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77–93.

106. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
107. Jurdana, V., Kadum, S. (2018). Temelji za stvaralačku ulogu istarskih učitelja u izvannastavnim aktivnostima književnog odgoja i obrazovanja. *Tabula*, 15, 434–450.
108. Juričić, V. (1998). Il ruolo e il significato dei supplementi musicali nella rivista S. Cecilija. Una rassegna bibliografica completa e commentata. U: S. Tuksar (Ur.), *Zagreb 1094 – 1994: Zagreb i hrvatske zemlje kao most između srednjoeuropskih i mediteranskih glazbenih kultura* (str. 407–472). Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
109. Jurić, V. (2010). Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 177–189.
110. Kaiser, U. (2005). Zur Gehörbildung in Deutschland. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 2(2–3), 197–202.
111. Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. Oxford: University Press.
112. Kazić, S. (2015). Solfeggio kao sinteza tradicionalnog i suvremenog u nastavi 21. stoljeća. U: V. Balić, D. Radica (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4* (str. 241–249). Sveučilište u Splitu, Umjetnička akademija.
113. Kazić, S. (2009). Bolonjski proces u obrazovanju učitelja glazbe – iskustva Muzičke akademije u Sarajevu. U: S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* (str. 90–102). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.
114. Kelly, S. N. (2009). *Teaching Music in American Society: a Social and Cultural Understanding of Teaching Music*. London and New York: Taylor & Francis Routledge.
115. Kennan, K. (1999). *Counterpoint. Based on Eighteenth-Century Practice*. (Četvrto izdanje). New Jersey: Prentice Hall.
116. Kerka, S. (1998). Competency-based education and training. Myths and Realities. (<https://www.calpro-online.org/eric/textonly/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>)
117. *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
118. Kiš Žuvela, S. (2015). Analitičko slušanje glazbe na nastavi harmonije. U: V. Balić, D. Radica (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4* (str. 267–278). Sveučilište u Splitu, Umjetnička akademija.
119. Kiš Žuvela, S. (2014). O položaju harmonijske analize i mogućnostima analitičkoga slušanja glazbe na nastavi harmonije. *Theoria*, 16, 21–26.

120. Kiš Žuvela, S. (2013). Između zvuka, slike i riječi: mogućnosti interdisciplinarnoga pristupa nastavi teorijskih glazbenih predmeta. U: S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3: Interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje* (str. 427–437). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.
121. Kitson, C. H. (1914). *The Evolution of Harmony*. Oxford: At the Clarendon Press.
122. Kitson, C. H. (1907). *The Art of Counterpoint and its Application as a Decorative Principle*. Oxford: At the Clarendon Press.
123. Klonoski, E. (2006). Improving Dictation as an Aural-Skills Instructional Tool. *Music Educators Journal*, 93, 54–59.
124. Koechlin, Ch. (1928). *Traité de l'harmonie. En 3 volumes*. Paris: Éditions Max Eschig.
125. Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427–439.
126. Kostović Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20(2), 147–162.
127. Košta, T. (2009). Razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj u drugoj polovici XIX. stoljeća: promjene u glazbeno-nastavnoj praksi nekad i danas. U: S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena: Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju* (str. 103–116). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.
128. Košta, T., Desnica, R. (2013). Utjecaj važnijih europskih glazbenih pedagoga na razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj i Sloveniji u drugoj polovici 20. stoljeća. *Magistra Iadertina*, 8(1), 27–35.
129. Kovalova, A. (2015). Reforming Swedish Higher Education in the Context of the Bologna Process. *Labor et educatio*, 3, 121–131.
130. Krstović, J. (2009). Bolonja na hrvatski način. *Dijete, vrtić, obitelj*, 55, 28–30.
131. Kuntarić, M. (1971). Glazbeno društvo intelektualaca. U: K. Kovačević (Ur.), *Muzička enciklopedija – I. sv., 2. izd.* (str. 689). Zagreb: JLZ.
132. Kuntarić, M. (1971). Muzički oblici. U: J. Andreis (Ur.), *Muzička enciklopedija – I. sv., 2. izd.* (str. 277). Zagreb: JLZ.
133. Kuntarić, M. (1963). Teorija muzike. U: J. Andreis (Ur.), *Muzička enciklopedija – I. sv., 2. izd.* (str. 708). Zagreb: JLZ.

134. Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
135. Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G., van Geert, P. (2019). Children's Creativity: A Theoretical Framework and Systematic Review. *Review of Educational Research*, 89(1), 93–124.
136. Kushnir, I. (2017). The development of a system of study credits in Ukraine: the case of policy layering in the Bologna Process. *European Journal of Higher Education*, 7(2), 188–202.
137. Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: Peer-learning in practice. *Music Education Research* 10(2), 193–213.
138. Lennon, M., Reed, G. (2012). Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula. *Music Education Research*, 14(3), 285–308.
139. Letina, A. (2015). Mogućnosti i izazovi odgoja i obrazovanja usmjerenog prema razvoju učeničkih kompetencija. *Pedagogijska istraživanja*, 12(1–2), 103–116.
140. Leverić Špoljarić, N. (2015). Orfejev pjev tijekom stoljeća stilskih mijena glazbene umjetnosti. U: V. Balić, D. Radica (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4* (str. 291–302). Sveučilište u Splitu, Umjetnička akademija.
141. Livazović, G. (2012). Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1–2), 59–81.
142. Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11(2), 479–497.
143. Lučić, F. (1969). *Kontrapunkt*. Zagreb: Školska knjiga.
144. Lučić, F., Ajanović, I. (1963). *Kontrapunkt*. U: J. Andreis (Ur.), *Muzička enciklopedija – I. sv., 2. izd.* (str. 46). Zagreb: JLZ.
145. Lukaš, M., Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola*, 24(2), 210–229.
146. Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10(1), 209–230.
147. Madalinska-Michalak, J. (2015). Developing Emotional Competence for Teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 71–97.
148. Magdić, J. (2006). *Vokalna polifonija: renesansni strogi slog*. Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta.

149. Majer-Bobetko, S. (1998). Prva hrvatska Povijest glazbe. U: S. Tuksar (Ur.), *Zagreb 1094-1994: Zagreb i hrvatske zemlje kao most između srednjoeuropskih i mediteranskih glazbenih kultura* (str. 337–345). Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
150. Mann, A. (1987). *The Study of Fugue*. New York: Dover Publications, Inc.
151. Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151(3–4), 432–444.
152. Martinčević, J. (2010). Utjecaj socijalne kompetencije učitelja na provođenje cjelodnevnog boravka učenika u školi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 441–458.
153. Matoš, N. (2018). *Kurikulumski pristup oblikovanju profesionalnoga osnovnoga glazbenog obrazovanja* (doktorski rad). Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.
154. Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
155. Miliša, Z. (2008). Uloga medija u razvoju interkulturalne komunikacije. *Pedagoški istraživanja*, 5(1), 219–231.
156. Moeller, A. K., Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. U: S. Dhonau (Ur.), *Unlock the gateway to communication* (str. 1–18). Central States Conference Report (Eau Claire, WI: Crown Prints).
157. Morreale, Sh. P., Pearson, J. (2008). Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century. *Communication Education*, 57(2), 224–240.
158. Morris, R. O. (1939). *Contrapuntal Technique in the Sixteenth Century*. London: Oxford University Press.
159. Moynahan, K. P. (2009). Pregled sustava glazbenog obrazovanja u SAD-u. *Tonovi*, 54(2), 20–29.
160. Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija* 12(2), 355–371.
161. Music Schools in Europe / Part A: Research Results (2007 – 2010). Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen.
162. Music Schools in Europe / Part B: National Information. Country Overviews. (2007 – 2010). Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen.
163. Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

164. *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene škole i plesne škole* (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb: HDGPP.
165. *Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole* (2008). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
166. *Nastavnički modul (edukacijski paket)*. Muzička akademija u Puli.
167. Neill, S., Caswell, S. (2005). *Body Language for Competent Teachers*. London and New York: Routledge.
168. Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., Mikolajczak, M. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. *Emotion*, 11(2), 354–366.
169. Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the Modern Teacher. *ERIC Clearinghouse*, 148–154.
170. Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak*, 159(1–2), 139–158.
171. Novak, M. (2016). Predmet metodika nastave glazbenih instrumenata i pjevanja – pregled nastavne prakse na umjetničkim studijima u Hrvatskoj. U: B. Jerković, T. Škojo (Ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja* (str. 481–493). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.
172. Nuhanović, S., Koporčić, M. (2016). Uloga stručno-pedagoške prakse u razvoju kompetencija budućih učitelja za izvođenje nastave glazbene kulture u primarnom obrazovanju. U: J. Lepeš (Ur.). *Módszertani közlöny, V. évfolyam 1. szám* (str. 159–174). Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
173. OECD (2014). *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession: Background Report and Project Objectives*.
174. OECD (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Background Paper*.
175. Official Journal of the European Union. *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*. (2006 / 962 / EC). (2006).
176. Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*, 7(2), 219–230.
177. Palekčić, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10(2), 403–423.
178. Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagojska istraživanja*, 2(2), 209–233.

179. Paney, A. S. (2007). *Directing Attention in Melodic Dictation* (doktorski rad). Texas Tech University.
180. Paney, A. S., Buonviri, N. O. (2014). Teaching Melodic Dictation in Advanced Placement Music Theory. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 396–414.
181. Pantić, N. (2011). *The meaning of teacher competence in contexts of change: In search of missing elements of a knowledge base for teacher education – moral purposes and change agency* (doktorski rad). Utrecht: Universiteit Utrecht.
182. Parncutt, R., McPherson, G. E. (2002). *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, Inc.
183. Paul, S. J., Teachout, D. J., Sullivan, J. M., Kelly, S. N., Bauer, W. I., Raiber, M. A. (2001). Authentic-Context Learning Activities in Instrumental Music Teacher Education. *Journal of Research in Music Education* 49(2), 136–145.
184. Pearson, I. E. (2014). Research Degrees in the Conservatoire Context: Reconciling Practice and Theory. U: S. D. Harrison (Ur.), *Research and Research Education in Music Performance and Pedagogy* (str. 65–76). (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education Volume 11). Dordrecht: Springer.
185. Peko, A., Mlinarević, V., Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave. *Odgojne znanosti*, 10(1), 195–208.
186. Pestelli, G. (2008). *Doba Mozarta i Beethovena*. Prev. V. Oblak-Juranić, Zagreb: Hrvatsko muzikološko društvo.
187. Petrović, T. (2011). Zašto i kako poučavati harmoniju? *Theoria*, 13, 27–32.
188. Petrović, T. (2006). *Nauk o kontrapunktu*. Zagreb: HDGT.
189. Petrović, T. (1995). *Glazbeni kontrapunkt (modalni, tonalitetni i atonalitetni)*. Zagreb: vlast. nakl.
190. Petrović, T. (1994). *Kontrapunkt (modalni, tonalitetni i atonalitetni)*. Zagreb: Tihomir Petrović.
191. Piper, N. (2008). *Choral Conducting*. Worcester Polytechnic Institute.
192. Piston, W. (1970). *Counterpoint*. (Šesti otisak). London: Victor Gollanz Ltd.
193. Piston, W. (1959). *Harmony*. London: Victor Gollanz Ltd.
194. Platte, S. L. (2016). *The Maestro Myth – Exploring the Impact of Conducting Gestures on the Musician's Body and the Sounding Result*. Massachusetts Institute of Technology.

195. Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., Warwick, P. (2005). *Reflective teaching* (2nd edition). London and New York: Continuum.
196. Poljak, V. (1990). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
197. Popović, A. (2017). Povijest glazbe kao poveznica teorijskih glazbenih disciplina i interpretacije glazbe. U: S. Vidulin (Ur.), *Peti međunarodni simpozij glazbenih pedagoga* (str. 330–340). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
198. Pranjić, M. (2015). Sustav odgoja i obrazovanja u Ateni. *Anali za povijest odgoja*, 14, 7–30.
199. *Pravilnik o odgovarajućoj vrsti obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
200. *Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu*. (1996). Narodne novine, 1/96 i 80/99.
201. *Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu*. (1996). Narodne novine, 57/93.
202. Pre-College Education in Europe (2007). Polifonia Pre-College Working Group. Final Report. Lunds University: Malmö Academy of Music. Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen.
203. Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 165–176.
204. Prout, E. (1890). *Counterpoint: Strict And Free*. (Treće izdanje). London: Augener & Co.
205. Quality Assurance and Accreditation in Higher Music Education. (2010). Polifonia Accreditation Working Group. Royal College of Music in Stockholm: Kungl. Musikhögskolan. Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen.
206. Radica, D. (2015). Solfeggio kao učenje glazbenog jezika – ulazne i izlazne kompetencije na vertikali glazbenog obrazovanja. U: V. Balić, D. Radica (Ur.), *Sinteza tradicionalnog i suvremenog u glazbenom odgoju i obrazovanju 21. stoljeća* (str. 227–240). Sveučilište u Splitu, Umjetnička akademija.
207. Radica, D., Leverić Špoljarić, N. (2013). Integracijski pristup glazbenom djelu. U: S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3: Interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje* (str. 405–426). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.

208. Radočaj-Jerković, A. (2018). Oblici i stilovi komuniciranja dirigenta s pjevačkim zborom. U: A. Radočaj-Jerković (Ur.), *Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije* (str. 401–413). Umjetnička akademija u Osijeku.
209. Rajić, V. (2011). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak*, 153(2), 235–247.
210. Rakijaš, B. (1974). Muzičko školstvo u Jugoslaviji. U: K. Kovačević (Ur.), *Muzička enciklopedija – II. sv., 2. izd.* (str. 653–656). Zagreb: JLZ.
211. Ramos Holguín, B. (2013). Towards the Development of Intercultural Competence Skills: A Pedagogical Experience with Pre-Service Teachers. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, 20, 206–225.
212. Rehorska, W. (2008). Musikschulwesen in Österreich. Übersicht der Bundesländer. *Österreichische Musikzeitschrift*, 3–4, 19–27.
213. Richter, C. (2011). Musiktheorie zwischen Philosophie und Handwerkslehre. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 8(1), 31–34.
214. Röbbke, P. (2011). „Neue Heimat“ zwischen JeKi und JuMu? Zur Identität der Lehrkräfte in der Musikschule. Plenum II: Congress Centrum Mainz. VdM, Bonn, 1–9.
215. Röbbke, P. (2010). Developing Career Paths in Instrumental / Vocal Teaching and the Changing Agenda of Public Music Schools. Izlaganje na: 2. *Internationalen Konferenz der 'Polifonia' Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training (INVITE)* “The Education of Instrumental and Vocal Teachers – Developing Professional Competences”. Irska, 16. – 17. 4. 2010.
216. Röbbke, P. (2008). Auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Musikschulen im Spiegel des neuen Lehrplans. *Österreichische Musikzeitschrift*, 3–4, 4–13.
217. Rogers, M. (2013). Aural dictation affects high achievement in sight singing, performance and composition skills. *Australian Journal of Music Education*, 1, 34–52.
218. Rojko, P. (2016). Položaj i stanje hrvatske glazbene pedagogije danas. U: B. Jerković, T. Škojo (Ur.), *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja* (str. 33–51). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.
219. Rojko, P. (2014a). Joža Požgaj – glazbeni pedagog. *Tonovi*, 63(1), 103–114.
220. Rojko, P. (2014b). Položaj i stanje hrvatske glazbene pedagogije danas, zapravo: varijacija na temu (glazbeni) umjetnik kao pedagog... *Tonovi*, 64(2), 79–91.
221. Rojko, P. (2012a). *Glazbenopedagoške teme*. Zagreb: Jakša Zlatar.
222. Rojko, P. (2012b). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija.

223. Rojko, P. (2011a). Plaidoyer za izravno učenje glazbe. *Tonovi*, 58, 32–41.
224. Rojko, P. (2011b). Predstudijsko glazbeno školovanje u Europi – finalni izvještaj. Radna grupa Polifonija AEC-a. *Tonovi*, 58(2), 5–31.
225. Rojko, P. (2009). Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju. U: S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* (str. 25–36). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.
226. Rojko, P. (2007a). Bolonjski proces u studiju glazbe: Tri europska dokumenta o implementaciji bolonjskog sustava u studij glazbe. Standardi u studiju glazbe. *Tonovi*, 49(1), 3–24.
227. Rojko, P. (2007b). Bolonjski proces u studiju glazbe: (Tri europska dokumenta o implementaciji bolonjskog sustava u studij glazbe). Usklađivanje (tuning) obrazovnih sustava u Europi. *Tonovi*, 49(1), 24–45.
228. Rojko, P. (2007c). Znanje o glazbi nasuprot glazbenom znanju. *Tonovi*, 49(1), 71–87.
229. Rojko, P. (2005a). HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi, ili: što je glazbena nastava dobila hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardnom. *Tonovi*, 45/47, 5–16.
230. Rojko, P. (2005b). *Metodika glazbene nastave: praksa II. dio: Slušanje glazbe*. Zagreb: Jakša Zlatar.
231. Rojko, P. (2004). *Metodika glazbene nastave: praksa I. dio*. Zagreb: Jakša Zlatar.
232. Rojko, P. (2001a). Aktualna pitanja glazbene pedagogije. *Tonovi*, 37/38(1–2), 98–110.
233. Rojko, P. (2001b). Povijest glazbe / glazbena umjetnost u glazbenoj školi i gimnaziji. *Tonovi*, 37/38(1–2), 3–19.
234. Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
235. Rožanković, T. (2000). Obrazovanje i odgoj kroz povijest glazbe u glazbenoj školi. *Theoria*, 2, 8–9.
236. Rummenhüller, P. (1983). *Die musikalische Vorklassik: kulturhistorische und musikgeschichtliche Grundrisse zur Musik im 18. Jahrhundert zwischen Barock und Klassik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; Kassel: Bärenreiter.
237. Runco, M. A. (2008). Creativity and Education. *New Horizons in Education*, 56(1), 96–104.
238. Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2005). *The Definition and Selection of Key Competences, Executive Summary* (<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>)

239. Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2000). *Definition and Selection of Key Competences, A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*.
240. Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 125–138.
241. Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161.
242. Sachs, K.-J. (1980). Counterpoint (1–11). Sade, S. (izd.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Vol. 4. London: Macmillan Publishers Ltd. 833–852.
243. Savoie, A. (2015). Aesthetic experience and creativity in arts education: Ehrenzweig and the primal syncretistic perception of the child. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 1–14.
244. Schippers, H. (2014). Practitioners at the Centre: Concepts, Strategies, Processes and Products in Contemporary Music Research. U: S. D. Harrison (Ur.), *Research and Research Education in Music Performance and Pedagogy* (str. 1–7). (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education Volume 11). Dordrecht: Springer.
245. Schönberg, A. (1986). *Harmonielehre*. Universal Edition.
246. Schönberg, A. (1983). *Theory of Harmony*. University of California Press.
247. Sedak, E. (2000). Uloga povijesti nacionalnih glazbi u kontekstu nastave opće povijesti glazbe. *Theoria*, 2, 13–15.
248. Sekol, I., Maurović, I. (2017). Miješanje kvantitativnog i kvalitativnog istraživačkog pristupa u društvenim znanostima – miješanje metoda ili metodologija?. *Ljetopis socijalnog rada*, 24(1), 7–32.
249. Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167–175.
250. Senjan, I. (2017). Nastava glazbe u hrvatskim općeobrazovnim srednjim školama. *Metodički ogledi*, 24(1), 31–72.
251. Sigmundsson, H., Leversen, J., Haga, M. (2014). Læring av ferdigheter – erfaringsbasert seleksjon. U: H. Sigmundsson (Ur.), *Læringsvansker* (str. 13–22). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
252. Sirišćević, M. (2015). Harmonija 20. stoljeća na studiju glazbene teorije. U: V. Balić, D. Radica (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4* (str. 251–266). Sveučilište u Splitu, Umjetnička akademija.

253. Sisley, B. A. (2008). *A comparative study of approaches to teaching melodic dictation* (doktorski rad). Državno sveučilište Kent.
254. Skalovski, T. (1963). Pestalozzi, Heinrich. U: J. Andreis (Ur.), *Muzička enciklopedija* – II. sv. (str. 392–393). Zagreb: JLZ.
255. Slatina, M. (2009). Dileme i sporenja oko sticanja kompetencija za nastavni rad u bolonjskoj reformi. U: *III savjetovanje – Reforma visokog obrazovanja – Primjena Bolonjskih principa na Univerzitetu u Sarajevu*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, 109–126.
256. Službeni list Europske unije. (2018). *Preporuka vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018/C 189/01)*. I. Rezolucije, preporuke i mišljenja.
257. Stanić, M. (2015). *Priručnik za strukturirani i polustrukturirani intervju* (diplomski rad). Sveučilište u Rijeci: Ekonomski fakultet.
258. Stawicki A., Nazaruk-Napora, M. (2015). Principles of the Bologna Process and their implementation In Poland. U: R. Radzik, A. Kisla (Ur.), *Contemporary educational challenges* (str. 85–106). Lublin: Maria Curie-Skłodowska University.
259. Sučević, V., Cvjetičanin, S., Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*, 25(1), 11–23.
260. Svalina, V. (2017). Glazbeni umjetnik danas – umjetnik i/ili glazbeni pedagog. U: S. Vidulin (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5* (str. 447–470). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
261. Svalina, V. (2012). Uključivanje djece mlađe školske dobi u glazbeno-stvaralačke aktivnosti. *Život i škola*, 29(1), 270–287.
262. Svalina, V., Bognar, L. (2013). Glazba i glazbeno obrazovanje u starom i srednjem vijeku. *Napredak*, 154(1–2), 219–233.
263. Svalina, V., Škojo, T. (2009). Nacionalni kurikulum i glazbeno obrazovanje budućih učitelja. U: S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju*, (str. 115–132), Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
264. Šimleša, S., Capanec, M. (2008). Razvoj izvršnih funkcija i njihovih neuroloških korelata. *Suvremena psihologija* 11(1), 55–72.
265. Šimunović, Z. (2012). Poželjne osobine učitelja nastave instrumenta u glazbenoj školi. *Život i škola*, 27(1), 167–176.
266. Širanović, A. (2012). Dijalog s učenicima: temeljna odrednica interkulturno osjetljive škole. *Pedagoška istraživanja*, 9(1–2), 191–203.

267. Škojo, T. (2016). Nastava glazbene umjetnosti u kontekstu aktivnog učenja. *Školski vjesnik*, 65(2), 229–249.
268. Španiček, Đ. (2005). Bolonjski proces u Hrvatskoj. *Polimeri*, 26(2), 76–78.
269. Šulentić Begić, J., Begić, A. (2018). Stjecanje metodičke kompetencije studenata glazbene pedagogije. U: Radočaj-Jerković, A. (Ur.), *Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije* (str. 483–502), Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
270. Šulentić Begić, J. (2013). Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za poučavanje glazbe. *Život i škola*, 29(1), 252–269.
271. Šulentić Begić, J. (2010). Glazba i interkulturalnost. U: A. Peko, M. Sablić, R. Jindra (Ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam*, (str. 327–340), Osijek: Učiteljski fakultet.
272. Šulentić Begić, J. (2006). Primjena otvorenoga modela nastave glazbe. *Život i škola*, 15–16(1–2), 97–104.
273. Šutalo, V. (2009). Viši obrazovni ciljevi umjetničkog obrazovanja u europskim zemljama i u Hrvatskoj. *Tonovi*, 54(2), 11–19.
274. Tatković, N., Močinić, S. (2012). Profesionalne kompetencije budućih učitelja u kontekstu stručno-pedagoške prakse. U: M. Valenčić Zuljan, G. Gojkov, A. Rončević, J. Vogrinc (Ur.), *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji* (str. 51–78). Vršac: Visoka vaspitačka škola „Mihailo Palov“.
275. *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. (2008).
276. *Teorija glazbe – tablica predmeta po godinama studija* (2016). Zagreb: Muzička akademija u Zagrebu.
277. Tuksar, S. (2000a). *Kratka povijest europske glazbe*. Zagreb: Matica hrvatska.
278. Tuksar, S. (2000b). *Kratka povijest hrvatske glazbe*. Zagreb: Matica hrvatska.
279. Ulehla, L. (1994). *Contemporary Harmony. Romanticism through the Twelve-Tone Row*. Advance Music.
280. Vidulin, S., Cingula, S. (2016). Kompetencije učitelja za razvoj pjevačkog umijeća učenika u osnovnoj školi: metodički i vokalno-tehnički aspekti. *Muzika*, 20(2), 42–67.
281. Vidulin, S., Radica, D. (2017). Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište. U: S. Vidulin (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 5, (str. 55–71), Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
282. Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: V. Vizek Vidović (Ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na*

kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika, (str. 33–40), Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

283. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.

284. Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(1), 49–60.

285. Vujičić, L. (2007). Razvoj praktične kompetencije učitelja – put ka istraživanju i unapređivanju vlastite prakse. U: N. Babić (Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, (157–162), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska; Kherson State University Kherson, Ukraine.

286. Weidner, V. (2010). Musiktheorie und Musikpädagogik. „Resonanzprobleme“ einer Beziehung. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie, Sonderausgabe*, 117–144.

287. Weinert, F. E. (1999). *Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.

288. Welch, G. F. (2020). The challenge of ensuring effective early years music education by non-specialists. *Early Child Development and Care*, doi=10.1080/03004430.2020.1792895, 1–13.

289. Welch, G. F., Biasutti, M., MacRitchie, J., McPherson, G. E., Himonides, E. (2020). Editorial: The Impact of Music on Human Development and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–4.

290. Westera, W. (2001). Competences in Education: A Confusion of Tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88.

291. Young, V., Burwell, K., Pickup, D. (2003). Areas of Study and Teaching Strategies Instrumental Teaching: a case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139–155.

292. Zagorac, I. (2008). Petar Pavao Vergerije stariji – studia liberalia i odgoj slobodnoga čovjeka. *Metodički ogleđi*, 15(2), 9–22.

293. Zelenika, R. (2000). *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*. (Četvrto izdanje). Rijeka: Ekonomski fakultet u Rijeci.

294. Zgaga, P. (2004). Nova mogućnost obrazovanja nastavnika u „Evropskom visokoškolskom prostoru“? Referat s konferencije *Nastavnik između zahtjeva, mogućnosti i očekivanja*, Kranjska Gora, Slovenija, 11. – 13. 3. 2004.

295. Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 231–242.

Internet izvori

296. *Agencija za znanost i visoko obrazovanje*. Preuzeto s: <https://www.azvo.hr/hr/vrednovanja/postupci-vrednovanja-u-visokom-obrazovanju/reakreditacija-visokih-ucilista> [25. 6. 2021.]

297. *Agencija za znanost i visoko obrazovanje*. Preuzeto s: <https://www.azvo.hr/hr/o-nama> [23. 2. 2017.]

298. *Cantus firmus*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=10693> [22. 5. 2017.]

299. *Cjeloživotno učenje – ključne kompetencije*. Publications Europa. Preuzeto s: http://publications.europa.eu/resource/cellar/89e165de-b214-4013-81c6-c8a12e52330b.0019.02/DOC_1 [10. 3. 2019.]

300. *Competent*. Oxford English Dictionary. Preuzeto s: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/competent> [9. 2. 2019.]

301. *Composition and Music Theory*. Preuzeto s: <http://www.uniarts.fi/en/siba/composition-and-music-theory> [22. 1. 2017.]

302. *Counterpoint*. Jackson, R. J. Encyclopedia Britannica. Preuzeto s: <https://www.britannica.com/art/counterpoint-music> [20. 5. 2017.]

303. *Course Description - Kodály Music Pedagogy (MA)*. Preuzeto s: <http://lfze.hu/en/kodaly-music-pedagogy-ma-/subjectscredits;jsessionid=4147B9D7F9A43AEFCF8AD638131630DE> [20. 1. 2017.]

304. *Department of Musical Culture*. Preuzeto s: <http://www.cnsmd-lyon.fr/en-2/studies/department-of-musical-culture> [21. 1. 2017.]

305. *Diplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija*. Preuzeto s: https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/diplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija [12. 7. 2018.]

306. *Executive Functioning*. Preuzeto s: <https://www.rainbowrehab.com/executive-functioning/> [2. 8. 2021.]

307. *Exzellent in Kunst und Wissenschaft*. Preuzeto s: <https://www.hmtm-hannover.de/de/hochschule/profil-geschichte-organisation/exzellent-in-kunst-und-wissenschaft/> [23. 1. 2017.]

308. *Grundsatzprogramm der öffentlichen Musikschulen im Verband deutscher Musikschulen (VdM)* (2016). Preuzeto s: <https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/grundsatzprogramm.pdf> [23. 1. 2017.]
309. *Harmonija*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=24440> [29. 4. 2017.]
310. *Harmonija*. Hrvatski jezični portal. Preuzeto s: http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fV5hXRI%3D [29. 4. 2017.]
311. *Harmony*. Rich, A., Encyclopedia Britannica. Preuzeto s: <https://www.britannica.com/art/harmony-music#ref665492> [29. 4. 2017.]
312. *Historiography*. Stanley, G., Oxford Music Online. Grove Music Online. Preuzeto s: <http://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000051674> [10. 7. 2017.]
313. *Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO)*. Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Preuzeto s: <https://www.azvo.hr/hr/ured-enic-naric/hrvatski-kvalifikacijski-okvir-hko> [13. 4. 2019.]
314. *Indija. Glazba*. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=27303> [5. 1. 2017.]
315. *Ishodi učenja*. Preuzeto s: https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/diplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija/ishodi_ucenja [10. 7. 2018.]
316. *Ishodi učenja*. Preuzeto s: https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/preddiplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija/ishodi_ucenja [10. 7. 2018.]
317. *Ishodi učenja BA glazbena pedagogija*. Preuzeto s: <http://www.uaos.unios.hr/ishodi-ucenja-ba-glazbena-pedagogija/> [8. 11. 2020.]
318. *Ishodi učenja MA Glazbena pedagogija*. Preuzeto s: <http://www.uaos.unios.hr/ishodi-ucenja-ma-glazbena-pedagogija/> [8. 11. 2020.]
319. *Kodály Music Pedagogy MA admission requirements*. Preuzeto s: <http://lfze.hu/en/kodaly-music-pedagogy-ma-/admission-requirements> [20. 1. 2017.]
320. *Kompetencija*. Hrvatski jezični portal. Preuzeto s: <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> [9. 2. 2019.]
321. *Kompetencije*. Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Preuzeto s: <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije> [9. 2. 2019.]

322. *Kontrapunkt*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=32950> [20. 5. 2017.]
323. *Lehrplan – Allgemeiner pädagogisch-didaktisch-psychologischer Teil*. Preuzeto s: <http://www.komu.at/lehrplan/allgemeinerteil.asp> [12. 7. 2021.]
324. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja – Osiguranje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja*. Preuzeto s: <https://mzo.hr/hr/rubrike/osiguranje-kvalitete> [2. 2. 2017.]
325. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja – Vanjsko vrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova*. Preuzeto s: <https://mzo.hr/hr/vanjsko-vrednovanje-odgojno-obrazovnih-ustanova?cat=137> [2. 2. 2017.]
326. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja – Vrednovanje ishoda učenja učenika*. Preuzeto s: <https://mzo.hr/hr/vrednovanje-ishoda-ucenja-ucenika?cat=137> [2. 2. 2017.]
327. *Music education*. Preuzeto s: <http://www.uniarts.fi/en/siba/music-education> [22. 1. 2017.]
328. *Music Education*. Preuzeto s: <https://bostonconservatory.berklee.edu/music-education> [25. 1. 2017.]
329. *Music Theory Major*. Preuzeto s: <https://necmusic.edu/music-theory-major> [24. 1. 2017.]
330. *Music Theory Minor*. Preuzeto s: <https://necmusic.edu/music-theory-minor> [24. 1. 2017.]
331. *Musical form*. Kirby, F. E., Encyclopedia Britannica. Preuzeto s: <https://www.britannica.com/art/musical-form> [17. 6. 2017.]
332. *Musikforschung und Musikvermittlung studieren Studium Master of Arts*. Preuzeto s: <https://www.hmtm-hannover.de/de/bewerbung/studienangebote/musikforschung-und-musikvermittlung-ma/> [23. 1. 2017.]
333. *Musiktheorie studieren (Master of Music)*. Preuzeto s: <https://www.hmtm-hannover.de/de/bewerbung/studienangebote/musiktheorie-mmus> [23. 1. 2017.]
334. *Oblici, glazbeni*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=44580> [17. 6. 2017.]
335. *Popis članica HDGPP-a*. Preuzeto s: <http://www.hdgpp.hr/clanice.htm> [2. 10. 2016.]
336. *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. Članak 3. Načini, postupci i elementi vrednovanja*. Preuzeto s: <https://mzo.hr/sites/default/files/links/pravilnik-o-nacinima-postupcima-i-elementima-vrednovanja-ucenika-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli.pdf> (2010). [25. 5. 2017.]

337. *Preddiplomski i Diplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija*. Preuzeto s: https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/preddiplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija [10. 7. 2018.]
338. *Preddiplomski sveučilišni studij Glazbena pedagogija*. Preuzeto s: https://mapu.unipu.hr/mapu/studijski_programi/preddiplomski_sveucilisni_studij_glazbena_pedagogija [12. 7. 2018.]
339. *Predstavitev študija*. Preuzeto s: <https://www.ag.uni-lj.si/> [21. 1. 2017.]
340. *Predstavitveni zbornik magistrskega študijskega programa 2. stopnje Glasbena pedagogika*, čl. 1 *Podatki o študijskem programu*. Preuzeto s: https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/ZB_GP_II_17_18.pdf [21. 1. 2017.]
341. *Predstavitveni zbornik magistrskega študijskega programa 2. stopnje Glasbena umetnost*, čl. 2 *Temeljni cilji programa in splošne kompetence, ki se pridobijo s programom*. Preuzeto s: https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/ZB_GU_II_17_18.pdf [21. 1. 2017.]
342. *Programs. Organisation*. Preuzeto s: <http://www.cnsmd-lyon.fr/en-2/studies/organisation-2> [21. 1. 2017.]
343. *Prvostopenjski univerzitetni študijski program Glasbena pedagogika*, čl. 2 *Temeljni cilji programa in splošne kompetence*. Preuzeto s: https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/ZB_GP_I_17_18.pdf [21. 1. 2017.]
344. *Prvostopenjski univerzitetni študijski program Glasbena umetnost*, čl. 10 *Predmetnik študijskega programa s predvidenimi nosilci predmetov po smereh študija*. Preuzeto s: https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/ZB_GU_I_17_18.pdf [21. 1. 2017.]
345. *Solfeggio*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=57053> [24. 4. 2017.]
346. *Studienplan für das Lehramtsstudium aus dem Unterrichtsfach Musikerziehung. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*, čl. 3 *Studienbereiche, 3/5 Studienbereich Musikpädagogik/Fachdidaktik*. Preuzeto s: http://www.mdw.ac.at/studium/studienplan/ME_12W.pdf [24. 1. 2017.]
347. *Studienplan für das Lehramtsstudium aus dem Unterrichtsfach Musikerziehung. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*, čl. 3 *Studienbereiche, 3/3 Studienbereich Musiktheorie*. Preuzeto s: http://www.mdw.ac.at/studium/studienplan/ME_12W.pdf [24. 1. 2017.]
348. *Teoretski i teorijski*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. Preuzeto s: <http://jezicni-savjetnik.hr/?page=9> [22. 4. 2017.]

349. *Teorija glazbe*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=60875> [23. 4. 2017.]
350. *The Association of Finnish Music Schools* (2013). Preuzeto s: http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2017/01/english_brochure_final.pdf [22. 1. 2017.]
351. *Udžbenik*. Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje), Zagreb: LZMK. Preuzeto s: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=62968> [25. 4. 2017.]
352. *Zakon o umjetničkom obrazovanju. Članak 7.* (2011) Preuzeto s: <https://www.zakon.hr/z/516/Zakon-o-umjetni%C4%8Dkom-obrazovanju> [25. 5. 2017.]
353. *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju. Članak 16. Vrednovanje javnih znanstvenih instituta i visokih učilišta* (2003). Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_07_123_1742.html [25. 5. 2017.]
354. *Zeneteoretikus mesterképzési szak.* Preuzeto s: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/342/szakleiras [20. 1. 2017.]

10. PRILOZI

10.1. PRILOG 1. Anketni upitnik 1 za nastavnike teorijskih glazbenih predmeta

Zrinka Barić
Umjetnička škola Beli Manastir
Mobitel: 095 8489 439
E-pošta: zrinkabari7@gmail.com

Tema doktorske radnje

PEDAGOŠKE I STRUČNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA TEORIJSKIH GLAZBENIH PREDMETA

Anketni upitnik za nastavnike teorijskih glazbenih predmeta

Poštovana kolegice, poštovani kolega,

vršim istraživanje s ciljem uvida u pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta. Anketiranje se provodi u cijeloj Republici Hrvatskoj te je u potpunosti anonimno. Škole koje budu sudjelovale u istraživanju neće se spominjati u radu.

Molim Vas da na svako pitanje u ovome anketnom upitniku odgovorite što iskrenije i potpunije. Za rješavanje je potrebno izdvojiti 10-15 minuta. Rezultati će biti korišteni samo za potrebe istraživanja.

Unaprijed zahvaljujem na Vašoj pomoći i suradnji!

Osijek, 2016./2017.

Molim Vas, zaokružite ili upišite odgovor na liniju:

| | |
|---|---|
| 1. Spol | a) M b) Ž |
| 2. Stručna sprema | a) SSS b) VŠS c) VSS |
| 3. Koliko godina radnog staža imate na odjelu? | a) 0 - 10 god. b) 11 - 20 god. c) više od 20 god. |
| 4. Završena naobrazba? | a) Muzička akademija b) Umjetnička akademija c) Pedagoški fakultet – studij Glazbene kulture d) srednja glazbena škola e) nešto drugo: _____ |
| 5. Koji ste smjer završili? | a) Teorija glazbe b) Glazbena pedagogija c) Glazbena kultura d) Muzikologija e) Kompozicija f) Dirigiranje g) Instrumentalni studij h) nešto drugo: _____ |
| 6. Koji nastavni predmet/e predajete? | a) Solfeggio b) Harmonija c) Harmonija na klaviru d) Polifonija e) Povijest glazbe f) Glazbeni oblici g) Sviranje partitura h) Dirigiranje i) predškolski program (vrtić) j) Zbor k) nešto drugo: _____ |
| 7. Koje ste pedagoško-psihološke predmete imali na studiju? <i>(moguće je zaokružiti više odgovora)</i> | a) Osnove glazbene pedagogije b) Glazbena pedagogija c) Psihologija odgoja i obrazovanja d) Didaktika e) Pedagoška praksa f) Glazbena psihologija g) Metodika nastave teorijsko-glazbenih predmeta |

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje: **1 = najlošija, 5 = najbolja procjena**

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 8.1. Razumijem pojmovno određenje kurikuluma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.2. Razumijem ulogu Nacionalnog okvirnog kurikuluma i školskog kurikuluma u metodologiji izrade kurikuluma nastave | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.3. Imam kompetencije za izradu kurikuluma nastave koju vodim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.4. Imam pedagoške kompetencije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.5. Imam socijalne kompetencije za svoj odgojno-obrazovni rad u školi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.6. Imam emocionalne kompetencije za svoj odgojno-obrazovni rad u školi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.7. Kritički se odnosim prema svome radu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje: **1 = najlošija, 5 = najbolja procjena**

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 9.1. Na mojem je studiju bilo dovoljno pedagoških predmeta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.2. Imao/la sam dobru nastavu pedagoških predmeta na studiju | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.3. Pedagoško-psihološki predmeti na mojem studiju čine dobru osnovu za rad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.4. Na mojem je studiju bilo dovoljno pedagoške / metodičke prakse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.5. Pedagoška / metodička praksa na mojem studiju čini dobru osnovu za rad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.6. Teorijski glazbeni predmeti na mojem studiju dobro su me pripremili za rad u školi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje: **1 = najlošija, 5 = najbolja procjena**

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 10.1. Sustav glazbenih škola u Republici Hrvatskoj dobro je uređen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.2. Sustav glazbenih škola u Republici Hrvatskoj trebalo bi reformirati | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.3. U osnovnoj glazbenoj školi bilo bi dovoljno da se uči samo instrument | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.4. U srednjoj glazbenoj školi previše je teorijskih predmeta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.5. Trebalo bi povećati satnicu nastave Harmonije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.6. Trebalo bi smanjiti satnicu nastave Harmonije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.7. Trebalo bi povećati satnicu nastave Kontrapunkta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.8. Trebalo bi smanjiti satnicu nastave Kontrapunkta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.9. Teorijski odjel trebalo bi ukinuti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje:

- 1 – nikad**
- 2 – rijetko**
- 3 – ponekad**
- 4 – često**
- 5 – uvijek**

| | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 11.1. Imam kompetencije za rad s učenicima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.2. Jednako sam motiviran/a za rad sa svakim razredom/učenicom | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.3. Nastojim pružati potporu učenicima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.4. Potrebno mi je više znanja za ispravan odnos prema učenicima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.5. Vjerujem da dobro postupam u razredu sa svojim učenicima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.6. Zanima me kako će moje ponašanje utjecati na odnos učenika i mene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.7. Vjerujem da su svi moji postupci za dobro mojih učenika | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.8. Važna mi je kvalitetna komunikacija s učenicima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.9. U naobrazbi mi je nedostajalo informacija o odgoju | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.10. Prepoznajem i prilagođavam se individualnim razlikama učenika | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.11. Važno mi je zadovoljstvo učenika nastavom | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.12. Rad s učenicima za mene predstavlja zadovoljstvo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.13. Bolje bih postupio/la u radu da sam imao/la bolju pedagošku naobrazbu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.14. Moji učenici sudjeluju u planiranju i vođenju nastavnoga sata | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.15. Uključujem učenike u vrednovanje njihova rada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.16. Objektivna sam pri ocjenjivanju | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.17. Učenicima obrazlažem ocjene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.18. Osim brojčane ocjene, vodim bilješke u funkciji praćenja učenikovih aktivnosti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.19. Osjećam se kompetentnim u izvedbi nastave | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.20. Nastavnički poziv u potpunosti me zadovoljava | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.21. Osjećam se siguran/na kad nastupam kao nastavnik/ica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.22. Bolje bih postupio/la u radu da sam imao/la bolju metodičku naobrazbu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.23. Osjećam se kompetentnim u radu s roditeljima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje:

- 1 – nikad**
- 2 – rijetko**
- 3 – ponekad**
- 4 – često**
- 5 – uvijek**

| | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 12.1. Uspijevam usvojiti sve sadržaje propisane nastavnim programom | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.2. Zadovoljan/na sam nastavnim planom i programom propisanim za predmet koji predajem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.3. Poučavam jednako kao što su moji nastavnici poučavali mene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.4. Poučavam svaku novu generaciju učenika na isti način kao što sam poučavao i prethodnu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.5. Mijenjam metode rada iz godine u godinu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.6. Usvajam sadržaje koji su izvan nastavnoga programa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.7. Pratim znanstvene radove vezane uz struku | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Još jednom zahvaljujem na Vašem sudjelovanju!

10.2. PRILOG 2. Anketni upitnik 2 za nastavnike Solfeggia

Zrinka Barić
Umjetnička škola Beli Manastir
Mobitel: 095 8489 439
E-pošta: zrinkabari7@gmail.com

Tema doktorske radnje

PEDAGOŠKE I STRUČNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA TEORIJSKIH GLAZBENIH PREDMETA

Anketni upitnik za nastavnike Solfeggia

Poštovana kolegice, poštovani kolega,

ovo istraživanje dio je doktorske radnje *Pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta*. Anketnim upitnikom želim dobiti uvid u metode rada u nastavi Solfeggia i metodama intonacije. Anketiranje se provodi u cijeloj Republici Hrvatskoj te je u potpunosti anonimno. Škole koje budu sudjelovale u istraživanju neće se spominjati u radu.

Molim Vas da na svako pitanje u ovome anketnom upitniku odgovorite što iskrenije i potpunije. Za rješavanje je potrebno izdvojiti najviše 10 minuta. Rezultati će biti korišteni samo za potrebe istraživanja.

Unaprijed zahvaljujem na Vašoj pomoći i suradnji!

Osijek, 2016./2017.

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje:

1 – nikad

2 – rijetko

3 – ponekad

4 – često

5 – uvijek

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|
| 1. U mojoj je nastavi glazbeni diktat središnja nastavna aktivnost | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. U mojoj je nastavi pjevanje središnja nastavna aktivnost | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. U svojoj se nastavi služim primjerima iz glazbene literature | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. U svojoj se nastavi služim didaktičkim primjerima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. U radu mijenjam metode intonacije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Koristim se: | a) apsolutnom solmizacijom b) relativnom solmizacijom c) abecediranjem | | | | |
| 7. Učenici koriste udžbenik na mojoj nastavi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Zadajem domaću zadaću | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Zahvaljujem na Vašem sudjelovanju!

10.3. PRILOG 3. Anketni upitnik 3 za nastavnike Harmonije

Zrinka Barić
Umjetnička škola Beli Manastir
Mobitel: 095 8489 439
E-pošta: zrinkabari7@gmail.com

Tema doktorske radnje

PEDAGOŠKE I STRUČNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA TEORIJSKIH GLAZBENIH PREDMETA

Anketni upitnik za nastavnike Harmonije

Poštovana kolegice, poštovani kolega,

ovo istraživanje dio je doktorske radnje *Pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta*. Anketnim upitnikom želim dobiti uvid u Vaše stavove o nastavi Harmonije u studiju, metodama učenja Harmonije i metodama rada u nastavi srednje škole.

Anketiranje se provodi u cijeloj Republici Hrvatskoj te je u potpunosti anonimno. Škole koje budu sudjelovale u istraživanju neće se spominjati u radu.

Molim Vas da na svako pitanje u ovome anketnom upitniku odgovorite što iskrenije i potpunije. Za rješavanje je potrebno izdvojiti oko 10 minuta. Rezultati će biti korišteni samo za potrebe istraživanja.

Unaprijed zahvaljujem na Vašoj pomoći i suradnji!

Osijek, 2016./2017.

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje: **1 = najlošija, 5 = najbolja procjena**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.1. Nastava Harmonije na mojem je studiju doprinijela mojem harmonijskom razumijevanju glazbe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.2. Nastava Harmonije na mojem je studiju doprinijela mojem umijeću aranžiranja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.3. Nastava Harmonije na mojem me studiju dobro pripremila za rad u školi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.4. Sviranje zadataka na klaviru na mojem je studiju doprinijelo mojem harmonijskom razumijevanju glazbe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.5. Sviranje zadataka na klaviru na mojem je studiju koristilo mojem radu u školi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje: **1 = najlošija, 5 = najbolja procjena**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 2.1. Rješavanje šifriranih i nešifriranih basova i soprana dobra je metoda učenja harmonije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.2. Učeničko sviranje zadataka na klaviru dobra je metoda učenja harmonije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.3. Analiziranje primjera iz glazbene literature dobra je metoda učenja harmonije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje:

- 1 – nikad
- 2 – rijetko
- 3 – ponekad
- 4 – često
- 5 – uvijek

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3.1. U svojoj se nastavi koristim metodom rješavanja zadataka sa šifriranim i nešifriranim basovima i sopranima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.2. Nakon što pismeno usvojim određeni harmonijski sadržaj, nastojim ga i ozvučiti na klaviru | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.3. U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.4. U svojoj se nastavi koristim slušnim primjerima iz glazbene literature | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.5. Učenike usmeno ispitujem harmonijski sadržaj | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.6. Moji se učenici služe udžbenikom iz Harmonije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.7. Zadajem domaću zadaću | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Zahvaljujem na Vašem sudjelovanju!

10.4. PRILOG 4. Anketni upitnik 4 za nastavnike Kontrapunkta

Zrinka Barić
Umjetnička škola Beli Manastir
Mobitel: 095 8489 439
E-pošta: zrinkabari7@gmail.com

Tema doktorske radnje

PEDAGOŠKE I STRUČNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA TEORIJSKIH GLAZBENIH PREDMETA

Anketni upitnik za nastavnike Kontrapunkta

Poštovana kolegice, poštovani kolega,

ovo istraživanje dio je doktorske radnje *Pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta*. Anketnim upitnikom želim dobiti uvid u Vaše mišljenje o metodama učenja Kontrapunkta i metodama rada u nastavi.

Anketiranje se provodi u cijeloj Republici Hrvatskoj te je u potpunosti anonimno. Škole koje budu sudjelovale u istraživanju neće se spominjati u radu.

Molim Vas da na svako pitanje u ovome anketnom upitniku odgovorite što iskrenije i potpunije. Za rješavanje je potrebno izdvojiti najviše 10 minuta. Rezultati će biti korišteni samo za potrebe istraživanja.

Unaprijed zahvaljujem na Vašoj pomoći i suradnji!

Osijek, 2016./2017.

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje: **1 = najlošija, 5 = najbolja procjena**

| | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1.1. Vježbanje kontrapunktskih vrsta dobra je metoda učenja kontrapunkta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.2. Analiziranje primjera iz glazbene literature dobra je metoda učenja kontrapunkta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Na skali od jedan do pet procijenite sljedeće tvrdnje:

- 1 – nikad**
- 2 – rijetko**
- 3 – ponekad**
- 4 – često**
- 5 – uvijek**

| | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 3.1. U svojoj se nastavi koristim metodom vježbanja kontrapunktskih vrsta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.2. Moja se nastava pretežito orijentira na Palestrinin stil | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.3. U svojoj se nastavi koristim analiziranjem primjera iz glazbene literature | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.4. U svojoj se nastavi koristim slušnim primjerima iz glazbene literature | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.5. U svojoj nastavi poučavam kontrapunkt na primjerima od početaka razvoja višeglasja do 21. stoljeća | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Zahvaljujem na Vašem sudjelovanju!

10.5. PRILOG 5. Protokol intervjua za nastavnike Solfeggia

Zrinka Barić
Umjetnička škola Beli Manastir
Mobitel: 095 8489 439
E-pošta: zrinkabari7@gmail.com

Protokol intervjua za nastavnike Solfeggia

Dobar dan! Ja sam Zrinka Barić, učiteljica Solfeggia u Umjetničkoj školi Beli Manastir i studentica treće godine poslijediplomskoga doktorskog studija Pedagogija i kultura suvremene škole na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Zahvaljujem što ste pristali sudjelovati u intervjuu. Vaša su anonimnost i povjerljivost podataka osigurani, a podaci o Vama bit će poznati samo meni kao istraživaču. Bilježiću Vaše iskaze te ih transkribirati i označiti Vašim identifikacijskim brojem. Ako želite, Vaše je pravo odustati od intervjua u bilo kojem trenutku.

1. O temi istraživanja

Tema moje doktorske radnje jesu pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta. Istraživanje sam podijelila u dva dijela: u prvome je korišten postupak anketiranja u kojem su nastavnici iznosili stavove o teorijskim glazbenim predmetima, završenom studiju, kurikulumu i nastavnom planu i programu. Također dobio se uvid u pedagoške kompetencije i izvođenje nastave Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta. Ovaj intervjuu čini drugi dio istraživanja vezanim uz stručne kompetencije nastavnika Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta. Zanimaju me područja stručnih kompetencija stečenim tijekom i nakon studija te na nastavi Solfeggia. Također, željela bih čuti Vaše stavove o poboljšanjima studijskih programa i programa stručnih usavršavanja s obzirom na stručne kompetencije, kao i Vaša mišljenja o kompetencijama općenito, nastavi teorijskih glazbenih predmeta i vlastitim iskustvima na nastavi i izvan nje.

U prvom dijelu intervjua zamolit ću Vas za sociodemografske podatke poput stručne spreme, završene naobrazbe i smjera te godine radnoga iskustva. U drugome dijelu postavljena su pitanja zatvorenoga tipa, no uz predložene odgovore – u opciji višestrukoga izbora, dana je mogućnost iznošenja vlastitoga odgovora, ako dotično područje kompetencije nije ponuđeno kao prijedlog. Zadnje je pitanje otvorenoga tipa za Vaš slobodni komentar.

2. Identifikacijski broj ispitanika/ispitanice: _____

3. Datum: _____

4. Početak intervjua: _____ Kraj intervjua: _____

5. Intervju provodi: _____

6. Pitanja

- 6.1.** Spol _____
- 6.2.** Vaša stručna sprema? _____
- 6.3.** Vaša završena naobrazba/smjer? _____
- 6.4.** Koliko imate godina radnog staža kao nastavnik/ca Solfeggia? _____

6.5. U kojoj Vas je mjeri metodička praksa na studiju pripremila za izvođenje nastave Solfeggia? (1 = najlošija, 5 = najbolja procjena) _____

6.6. Izdvojite područje/područja za koje/a se smatrate najkompetentnijim/najkompetentnijom s obzirom na znanja i vještine koje ste stekli tijekom studija:

- a) rad na intonaciji
- b) rad na ritmu
- c) rad vezan uz teoriju glazbe
- d) stvaralački rad učenika
- e) _____

6.7. Izdvojite područje/područja za koje/a se smatrate najmanje kompetentnim/kompetentnom s obzirom na znanja i vještine koje ste stekli tijekom studija:

- a) rad na intonaciji
- b) rad na ritmu
- c) rad vezan uz teoriju glazbe
- d) stvaralački rad učenika
- e) _____

6.8. Izdvojite područje/područja koje/a ste stekli nakon studiranja:

- a) rad na intonaciji
- b) rad na ritmu
- c) rad vezan uz teoriju glazbe
- d) stvaralački rad učenika
- e) _____

6.9. Na koji ste ga/ih način stekli?

- a) radom u školi
- b) na stručnim usavršavanjima u Hrvatskoj
- c) na stručnim usavršavanjima u inozemstvu
- d) _____

6.10. Koju biste ocjenu (1 = najlošija, 5 = najbolja procjena) dali svojim kompetencijama vezanim uz prenošenje nastavnog sadržaja učenicima? _____

6.11. Izdvojite područje/područja za koje/a se sada kao nastavnik/ica Solfeggia smatrate najkompetentnijim/najkompetentnijom:

- a) intonacijske vježbe
- b) ritamske vježbe
- c) provedba diktata
- d) pjevanje primjera
- e) stvaralački rad učenika
- f) teorija glazbe
- g) _____

6.12. Izdvojite područje/područja koje/a biste htjeli više razviti:

- a) intonacijske vježbe
- b) ritamske vježbe
- c) provedba diktata
- d) pjevanje primjera
- e) stvaralački rad učenika
- f) teorija glazbe
- g) _____

6.13. Koja poboljšanja vezana uz razvoj stručnih kompetencija predlažete u studijskom programu:

- a) povećati satnicu kolegija Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta
- b) povećati satnicu kolegija Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta
- c) povećati satnicu kolegija Didaktike
- d) povećati satnicu kolegija Psihologije odgoja i obrazovanja
- e) povećati satnicu kolegija Glazbene pedagogije
- f) _____

6.14. Koja poboljšanja predlažete u programima stručnog usavršavanja?

- a) povećati sadržaje koji su vezani uz stručne kompetencije
- b) povećati sadržaje koji su vezani uz pedagoške kompetencije
- c) učestalije stručne skupove
- d) _____

6.15. Koju biste ocjenu (1 = najlošija, 5 = najbolja procjena) dali općenito svojim stručnim kompetencijama za izvođenje nastave Solfeggia? _____

6.16. Biste li željeli još nešto reći u vezi s kompetencijama ili s ovim intervjuom?
Bilješke:

10.6. PRILOG 6. Protokol intervjua za nastavnike Harmonije

Zrinka Barić
Umjetnička škola Beli Manastir
Mobitel: 095 8489 439
E-pošta: zrinkabari7@gmail.com

Protokol intervjua za nastavnike Harmonije

Dobar dan! Ja sam Zrinka Barić, učiteljica Solfeggia u Umjetničkoj školi Beli Manastir i studentica treće godine poslijediplomskoga doktorskog studija Pedagogija i kultura suvremene škole na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Zahvaljujem što ste pristali sudjelovati u intervjuu. Vaša su anonimnost i povjerljivost podataka osigurani, a podaci o Vama bit će poznati samo meni kao istraživaču. Bilježit ću Vaše iskaze te ih transkribirati i označiti Vašim identifikacijskim brojem. Ako želite, Vaše je pravo odustati od intervjua u bilo kojem trenutku.

1. O temi istraživanja

Tema moje doktorske radnje jesu pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta. Istraživanje sam podijelila u dva dijela: u prvome je korišten postupak anketiranja u kojem su nastavnici iznosili stavove o teorijskim glazbenim predmetima, završenom studiju, kurikulumu i nastavnom planu i programu. Također se dobio uvid u pedagoške kompetencije i izvođenje nastave Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta. Ovaj intervjuu čini drugi dio istraživanja vezanim uz stručne kompetencije nastavnika Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta. Zanimaju me područja stručnih kompetencija stečenim tijekom i nakon studija te na nastavi Harmonije. Također, željela bih čuti Vaše stavove o poboljšanjima studijskih programa i programa stručnih usavršavanja s obzirom na stručne kompetencije, kao i Vaša mišljenja o kompetencijama općenito, nastavi teorijskih glazbenih predmeta i vlastitim iskustvima na nastavi i izvan nje.

U prvom dijelu intervjua zamolit ću Vas za sociodemografske podatke poput stručne spreme, završene naobrazbe i smjera te godine radnoga iskustva. U drugome dijelu postavljena su pitanja zatvorenoga tipa, no uz predložene odgovore – u opciji višestrukoga izbora, dana je mogućnost iznošenja vlastitoga odgovora, ako dotično područje kompetencije nije ponuđeno kao prijedlog. Zadnje je pitanje otvorenoga tipa za Vaš slobodni komentar.

2. Identifikacijski broj ispitanika/ispitanice: _____

3. Datum: _____

4. Početak intervjua: _____ Kraj intervjua: _____

5. Intervju provodi: _____

6. Pitanja

- 6.1.** Spol _____
- 6.2.** Vaša stručna sprema? _____
- 6.3.** Vaša završena naobrazba/smjer? _____
- 6.4.** Koliko imate godina radnog staža kao nastavnik/ca Harmonije? _____
- 6.5.** U kojoj Vas je mjeri metodička praksa u studiju pripremila za izvođenje nastave Harmonije? (1 = najlošija, 5 = najbolja procjena) _____
- 6.6.** Izdvojite područje/područja za koje/a se smatrate najkompetentnijim/najkompetentnijom s obzirom na znanja i vještine koje ste stekli tijekom studija:
- a) rad na pismenim vježbama
 - b) rad na vježbama praktično na klaviru
 - c) rad na teorijskom sadržaju
 - d) rad na harmonijskom diktatu
 - e) rad na harmonijskoj analizi
 - f) _____
- 6.7.** Izdvojite područje/područja za koje/a se smatrate najmanje kompetentnim/kompetentnom s obzirom na znanja i vještine koje ste stekli tijekom studija:
- a) rad na pismenim vježbama
 - b) rad na vježbama praktično na klaviru
 - c) rad na teorijskom sadržaju
 - d) rad na harmonijskom diktatu
 - e) rad na harmonijskoj analizi
 - f) _____
- 6.8.** Izdvojite područje/područja koje/a ste stekli nakon studiranja:
- a) rad na pismenim vježbama
 - b) rad na vježbama praktično na klaviru
 - c) rad na teorijskom sadržaju
 - d) rad na harmonijskom diktatu
 - e) rad na harmonijskoj analizi
 - f) _____
- 6.9.** Na koji ste ga/ih način stekli?
- a) radom u školi
 - b) na stručnim usavršavanjima u Hrvatskoj
 - c) na stručnim usavršavanjima u inozemstvu
 - d) _____

6.10. Koju biste ocjenu (1 = najlošija, 5 = najbolja procjena) dali svojim kompetencijama vezanim uz prenošenje nastavnog sadržaja (akorda, modulacija, soprana, basova, harmonijskog diktata, harmonijske analize) učenicima? _____

6.11. Izdvojite područje/područja za koje/a se sada kao nastavnik/ica Harmonije smatrate najkompetentnijim/najkompetentnijom:

- a) pismene vježbe iz harmonije
- b) harmonijska analiza
- c) harmonijski diktat
- d) vježbe iz harmonije na klaviru
- e) teorijski sadržaj
- f) _____

6.12. Izdvojite područje/područja koje/a biste htjeli više razviti:

- a) pismene vježbe iz harmonije
- b) harmonijska analiza
- c) harmonijski diktat
- d) vježbe iz harmonije na klaviru
- e) teorijski sadržaj
- f) _____

6.13. Koja poboljšanja vezana uz razvoj stručnih kompetencija predlažete u studijskom programu:

- a) povećati satnicu kolegija Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta
- b) povećati satnicu kolegija Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta
- c) povećati satnicu kolegija Didaktike
- d) povećati satnicu kolegija Psihologije odgoja i obrazovanja
- e) povećati satnicu kolegija Glazbene pedagogije
- f) _____

6.14. Koja poboljšanja predlažete u programima stručnog usavršavanja?

- a) povećati sadržaje koji su vezani uz stručne kompetencije
- b) povećati sadržaje koji su vezani uz pedagoške kompetencije
- c) učestalije stručne skupove
- d) _____

6.15. Koju biste ocjenu (1 = najlošija, 5 = najbolja procjena) dali općenito svojim stručnim kompetencijama za izvođenje nastave Harmonije? _____

6.16. Biste li željeli još nešto reći u vezi s kompetencijama ili s ovim intervjuom?

Bilješke:

10.7. PRILOG 7. Protokol intervjua za nastavnike Kontrapunkta

Zrinka Barić
Umjetnička škola Beli Manastir
Mobitel: 095 8489 439
E-pošta: zrinkabari7@gmail.com

Protokol intervjua za nastavnike Kontrapunkta

Dobar dan! Ja sam Zrinka Barić, učiteljica Solfeggia u Umjetničkoj školi Beli Manastir i studentica treće godine poslijediplomskoga doktorskog studija Pedagogija i kultura suvremene škole na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Zahvaljujem što ste pristali sudjelovati u intervjuu. Vaša su anonimnost i povjerljivost podataka osigurani, a podaci o Vama bit će poznati samo meni kao istraživaču. Bilježiću Vaše iskaze te ih transkribirati i označiti Vašim identifikacijskim brojem. Ako želite, Vaše je pravo odustati od intervjua u bilo kojem trenutku.

1. O temi istraživanja

Tema moje doktorske radnje jesu pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta. Istraživanje sam podijelila u dva dijela: u prvome je korišten postupak anketiranja u kojem su nastavnici iznosili stavove o teorijskim glazbenim predmetima, završenom studiju, kurikulumu i nastavnom planu i programu. Također se dobio uvid u pedagoške kompetencije i izvođenje nastave Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta. Ovaj intervju čini drugi dio istraživanja vezanim uz stručne kompetencije nastavnika Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta. Zanimaju me područja stručnih kompetencija stečenim tijekom i nakon studija te na nastavi Kontrapunkta. Također, željela bih čuti Vaše stavove o poboljšanjima studijskih programa i programa stručnih usavršavanja s obzirom na stručne kompetencije, kao i Vaša mišljenja o kompetencijama općenito, nastavi teorijskih glazbenih predmeta i vlastitim iskustvima na nastavi i izvan nje.

U prvom dijelu intervjua zamolit ću Vas za sociodemografske podatke poput stručne spreme, završene naobrazbe i smjera te godine radnoga iskustva. U drugome dijelu postavljena su pitanja zatvorenoga tipa, no uz predložene odgovore – u opciji višestrukoga izbora, dana je mogućnost iznošenja vlastitoga odgovora, ako dotično područje kompetencije nije ponuđeno kao prijedlog. Zadnje je pitanje otvorenoga tipa za Vaš slobodni komentar.

2. Identifikacijski broj ispitanika/ispitanice: _____

3. Datum: _____

4. Početak intervjua: _____ Kraj intervjua: _____

5. Intervju provodi: _____

6. Pitanja

- 6.1.** Spol _____
- 6.2.** Vaša stručna sprema? _____
- 6.3.** Vaša završena naobrazba/smjer? _____
- 6.4.** Koliko imate godina radnog staža kao nastavnik/ca Kontrapunkta? _____

6.5. U kojoj Vas je mjeri metodička praksa u studiju pripremila za izvođenje nastave Kontrapunkta? (1 = najlošija, 5 = najbolja procjena) _____

6.6. Izdvojite područje/područja za koje/a se smatrate najkompetentnijim/najkompetentnijom s obzirom na znanja i vještine koje ste stekli tijekom studija:

- a) rad na usvajanju tehnike pisanja
- b) rad na analizi odgovarajućih kompozicija
- c) rad na teorijskom sadržaju
- d) _____

6.7. Izdvojite područje/područja za koje/a se smatrate najmanje kompetentnim/kompetentnom s obzirom na znanja i vještine koje ste stekli tijekom studija:

- a) rad na usvajanju tehnike pisanja
- b) rad na analizi odgovarajućih kompozicija
- c) rad na teorijskom sadržaju
- d) _____

6.8. Izdvojite područje/područja koje/a ste stekli nakon studiranja:

- a) rad na usvajanju tehnike pisanja
- b) rad na analizi odgovarajućih kompozicija
- c) rad na teorijskom sadržaju
- d) _____

6.9. Na koji način ste ga/ih stekli?

- a) radom u školi
- b) na stručnim usavršavanjima u Hrvatskoj
- c) na stručnim usavršavanjima u inozemstvu
- d) _____

6.10. Koju biste ocjenu (1 = najlošija, 5 = najbolja procjena) dali svojim kompetencijama vezanim uz prenošenje nastavnog sadržaja (*cantus firmusa*, imitacije, dvoglasnog / troglasnog stavka, instrumentalnog kontrapunkta, fuge) učenicima? _____

6.11. Izdvojite područje/područja za koje/a se sada kao nastavnik/ica Kontrapunkta smatrate najkompetentnijim/najkompetentnijom:

- a) pismene vježbe iz polifonije
- b) instrumentalni kontrapunkt i fuga – analiza odgovarajućih kompozicija
- c) upoznavanje učenika sa stilskim i povijesnim karakteristikama polifonih razdoblja: renesanse (vokalnog kontrapunkta) i baroka (instrumentalnog kontrapunkta)
- d) _____

6.12. Izdvojite područje/područja koje/a biste htjeli više razviti:

- a) pismene vježbe iz polifonije
- b) instrumentalni kontrapunkt i fuga – analiza odgovarajućih kompozicija
- c) upoznavanje učenika sa stilskim i povijesnim karakteristikama polifonih razdoblja: renesanse (vokalnog kontrapunkta) i baroka (instrumentalnog kontrapunkta)
- d) _____

6.13. Koja poboljšanja vezana uz razvoj stručnih kompetencija predlažete u studijskom programu:

- a) povećati satnicu kolegija Metodike nastave teorijskih glazbenih predmeta
- b) povećati satnicu kolegija Pedagoške prakse teorijskih glazbenih predmeta
- c) povećati satnicu kolegija Didaktike
- d) povećati satnicu kolegija Psihologije odgoja i obrazovanja
- e) povećati satnicu kolegija Glazbene pedagogije
- f) _____

6.14. Koja poboljšanja predlažete u programima stručnog usavršavanja?

- a) povećati sadržaje koji su vezani uz stručne kompetencije
- b) povećati sadržaje koji su vezani uz pedagoške kompetencije
- c) učestalije stručne skupove
- d) _____

6.15. Koju biste ocjenu (1 = najlošija, 5 = najbolja procjena) dali općenito svojim stručnim kompetencijama za izvođenje nastave Kontrapunkta? _____

6.16. Biste li željeli još nešto reći u vezi s kompetencijama ili s ovim intervjuom?

Bilješke:

10.8. PRILOG 8. Primjerak dopisa glazbenim školama u kojima je provedeno istraživanje

Zrinka Barić
Umjetnička škola Beli Manastir
Mobitel: 095 8489 439
E-pošta: zrinkabari7@gmail.com

Glazbena škola

3. listopada 2016. / 2. listopada 2017.

Poštovani,

u sklopu doktorskoga studija provodim istraživanje među nastavnicima teorijskih glazbenih predmeta. Cilj je istraživanja dobiti uvid u pedagoške kompetencije i metode rada u nastavi Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta. U tu svrhu pripremila sam četiri anketna upitnika: za nastavnike svih teorijskih glazbenih predmeta te za nastavnike Solfeggia, Harmonije i Kontrapunkta.

Anketiranje se provodi u cijeloj Republici Hrvatskoj te je u potpunosti anonimno. Škole koje budu sudjelovale u istraživanju neće se spominjati u radu. Dobiveni podaci bit će poznati samo meni kao istraživaču, a rezultati će biti korišteni samo za potrebe istraživanja.

Ovim Vas putem molim za potporu pri anketiranju. Ako nastavnici pristanu sudjelovati u istraživanju, bilo bi mi od velike pomoći.

Unaprijed zahvaljujem na razumijevanju.

S poštovanjem,
Zrinka Barić

11. ŽIVOTOPIS

Zrinka Barić (1986) završila je osnovnu i srednju Glazbenu školu Franje Kuhača Osijek te stekla zvanje glazbenika-violončelista. Diplomirala je Glazbenu pedagogiju na Umjetničkoj akademiji u Osijeku 2011. godine, a 2013. upisala je Poslijediplomski sveučilišni znanstveni doktorski studij „Pedagogija i kultura suvremene škole“ na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Od rujna 2011. godine zaposlena je u Umjetničkoj školi Beli Manastir na Odjelu teorijskih glazbenih predmeta kao učiteljica Solfeggia. U rujnu i listopadu 2018. godine u sklopu Erasmus+ programa pohađala je studentsku praksu na Institutu za glazbu Barratt Due u Oslu u Norveškoj.

U listopadu 2019. godine sudjelovala je u organizaciji seminara „Nastava klavira u prvom razredu osnovne glazbene škole“ te 36. stručnoga skupa Međuzupanijskoga stručnog vijeća učitelja i nastavnika klavira osnovnih i srednjih glazbenih škola Slavonije i Baranje u Umjetničkoj školi Beli Manastir. Voditeljica seminara i stručnoga skupa bila je Grete Helle Rasmussen, profesorica s Instituta za glazbu Barratt Due u Oslu. Klavirsku početnicu za učenike prvoga razreda osnovne glazbene škole pod autorstvom spomenute profesorice prevela je na hrvatski jezik. Bila je također u organizaciji jednoga međunarodnog i jednoga domaćeg eTwinning projekta u suradnji s nastavnicima iz nekoliko glazbenih i osnovnih škola.

Od 2015. do 2019. godine vodila je učenike na međunarodna i domaća natjecanja iz discipline Solfeggio. Od umjetničkih projekata, sudjelovala je u snimanju skladbe „Ceza“ na istoimenom jazz albumu Goran Jurić Tria instrumentalnom izvedbom na violončelu (Croatia records, 2018.). Skladba je uzeta za seriju „Uspjeh“ iz HBO Europe produkcije u Adria regiji.

Redovito se usavršava prateći međunarodne znanstvene simpozije, državne skupove te međuzupanijska i županijska stručna vijeća u Hrvatskoj. Objavila je nekoliko znanstvenih i stručnih radova iz područja glazbene pedagogije, koji se navode u nastavku teksta.

- Barić, Z. (2020/2021). Stjecanje vještina iz biološke perspektive. *Tonovi*, 76/77(1), 56-64.
- Rasmussen, G. H. (2019). Prijevod knjige. *Hrvatsko-norveška glazbena pustolovina*. Klavirska početnica za učenike prvog razreda osnovne glazbene škole. Plattform12 Publishing/plattform12.no. ISBN 978-82-93585-01-5.

- Barić, Z. (2018). Nastavna komunikacija na satu Glazbene kulture. U: Radočaj-Jerković, A. (Ur.), *Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije* (str. 28–42), Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
- Barić, Z. (2016). Pedagoške kompetencije nastavnika instrumentalne nastave. *Tonovi*, 68(2), 137–147.
- Barić, Z. (2015). Prikaz knjige. *Research and Research Education in Music Performance and Pedagogy*. S. D. Harrison (Ur.), (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education Volume 11). Dordrecht: Springer. *Tonovi*, 65(1), 133–138.
- Bobić, D., Barić, Z. (2013). Oratorij Izaija. *Književna revija, časopis za književnost i kulturu*, 53(4), 87–138.

Popis izlaganja:

- Barić, Z., Varga, M. (2020). eTwinning projekt – Skladateljica mog zavičaja Dora Pejačević. 1. *Županijsko stručno vijeće učitelja glazbene kulture Osječko-baranjske županije*. Osijek.
- Barić, Z. (2019). Nastava solfeggia u Norveškoj – iskustva iz Erasmus+ projekta. 2. *Stručni skup Međuzupanijskog stručnog vijeća učitelja i nastavnika teorijskih glazbenih predmeta*. Osijek.
- Barić, Z. (2019). Glazbena nastava u Norveškoj. 2. *Županijsko stručno vijeće učitelja glazbene kulture Osječko-baranjske županije*. Višnjevac.
- Barić, Z. (2018). Nastava Solfeggia u Norveškoj – moje Erasmus iskustvo. 12. *Glazbene svečanosti Akademije za umjetnost i kulturu u Osijeku*. Osijek.
- Barić, Z. (2017). Nastavna komunikacija na satu Glazbene kulture. 2. *Međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti na Umjetničkoj akademiji u Osijeku, Sveučilište J. J. Strossmayera*. Osijek.