

Kompetencije suvremenog glazbenog pedagoga

Čulo, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Academy of Arts and Culture in Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:251:987010>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-23**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU
ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST
DIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ GLAZBENA PEDAGOGIJA

KATARINA MEDAKOVIĆ

**KOMPETENCIJE SUVREMENOG GLAZBENOG
PEDAGOGA**

DIPLOMSKI RAD

MENTOR:

doc. dr. sc. Tihana Škojo

Osijek, 2022.

Sažetak

Pojam *kompetencija* često možemo čuti u svakodnevnom govoru, osobito u području odgoja i obrazovanja, a često i u ostalim područjima ljudskoga djelovanja. Postoji mnogo definicija i različitih tumačenja no ipak ona imaju i brojna zajednička obilježja. Kompetencije možemo definirati kao skup znanja i vještina, odnosno sposobnosti koje smo stekli za određenu funkciju, bilo to u svakodnevnom životu ili na radnome mjestu. Neki autori smatraju da nastavničke kompetencije podrazumijevaju stručnost koja je temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima koje će biti u funkciji pedagoškog djelovanja. Nastavničke kompetencije možemo podijeliti na pedagoške, didaktičko-metodičke i profesionalne. Glazbeni pedagozi trebali bi posjedovati određena znanja iz glazbene pedagogije, teorije glazbe, znanja o povijesnim razdobljima i stilovima, skladateljima, harmoniji itd. Metodičke kompetencije glazbenih pedagoga mogu biti: usvajanje pjesme po sluhu i retrogradno po notama, usvajanje glazbenih igara i plesa, stjecanje osnovnih obavijesti o notnom pismu, stjecanje vještine sviranja, aktivno slušanje glazbe i posredno upoznavanje glazbeno-izražajnih sastavnica i muzikoloških sadržaja, primjena računala u glazbi te organiziranje školskih ansambala. Novo obrazovno razdoblje stavilo je na iskušenje mnoge nastavnike, a i učenike od proljeća 2020. godine kada je glavni oblik obrazovanja preuzela tzv. *online nastava* ili *nastava na daljinu*. Za glazbene pedagoge, kao i sve ostale nastavnike, ova je promjena iskazala važnost IKT kompetencija i otvorila potrebu za njihovim usvajanjem i kvalitetnom implementacijom.

Ključne riječi: kompetencije, glazbeni pedagog, nastavničke kompetencije, pedagoške kompetencije, suvremena nastava

Summary

The word competency is frequently used in common conversation, particularly in relation to education and upbringing but also frequently in other spheres of human endeavor. Although there are many definitions and ways to understand something, they all share similar characteristics. Competencies are a collection of information and skills, i.e. that we have gained for a certain purpose, whether it be in daily life or the workplace. According to some authors, a teacher's competencies are built on knowledge, skills, and values that are relevant to the pedagogical activity. The categories of teacher competencies are professional, didactic-methodical, and pedagogical. The understanding of historical eras and styles, composers, harmony, and other topics should all be possessed by music educators. The following are examples of the methodological skills of music educators: teaching songs by ear and notation retrograde, teaching musical games and dance, learning the fundamentals of musical notation, learning how to play an instrument, active listening to music and indirect familiarization with musical-expressive elements and musicological contents, use of computers in music, and organizing school ensembles. Since the spring of 2020, the new educational period has put many teachers and students to the test when the main form of education replaced what is commonly referred to as online or remote learning. For music pedagogues, like all other teachers, this change showed the importance of ICT competencies and the need for their implementation.

Keywords: competencies, Music pedagogue, teacher competencies, pedagogue competencies, modern education

Sadržaj

1. Uvod.....	5
2. Kompetencije.....	7
3. Kurikulum usmjeren kompetencijama.....	9
3.1 Razvoj nacionalnih strategija.....	12
4. Nastavničke kompetencije.....	14
4.1 Pedagoške kompetencije	18
4.2 Didaktičko-metodičke kompetencije	20
4.3 Profesionalne kompetencije.....	21
5. KOMPETENCIJE GLAZBENOG PEDAGOGA	23
5.1 Kompetencije nastavnika glazbe	23
5.2 Metodička kompetencija glazbenog pedagoga.....	24
5.2.1 Glazbena kultura.....	25
5.2.2 Glazbena umjetnost.....	26
5.2.3 Solfeggio	27
5.2.4 Teorija glazbe	28
6. PREGLED ISTRAŽIVANJA.....	30
6.1 Glazbeni pedagozi i njihove osobne kompetencije.....	30
6.2 Glazbeni pedagozi i aktivnosti sviranja	31
6.3 Profesionalni identitet glazbenih pedagoga.....	33
6.4 Kompetencije učitelja u poučavanju Glazbene kulture u osnovnoj školi	36
6.5 Kompetencije nastavnika pripravnika.....	36
6.6 Kompetencije nastavnika Početničkog solfeggia	37
6.7 Pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta	38
7. Zaključak.....	40
8. Popis literature	41

1. Uvod

Kompetencije nastavnika imaju velik učinak na razvoj kompetencija učenika, stoga su proteklih nekoliko godina postale predmetom niza istraživanja s obzirom na potrebu za obrazovanjem koje treba biti prilagođeno ubrzanom razvoju tehnologije. Odgoj i obrazovanje današnjice dovelo je u pitanje kompetentnost učitelja kroz snalaženje u informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji, koja do prije nekoliko godina nije bila u tolikoj mjeri nužna.

Pokret za obrazovanje nastavnika iz 1970-ih godina donio je početak razvoja kompetencijskog pristupa obrazovanju (Kerka, 1998 prema Barić, 2016) u svrhu standardiziranja profesionalnih kvalifikacija u obliku kompetencija koje su se iz područja ekonomije prenijele na područje obrazovanja. Zagovornici su smatrali da takav pristup jasno definira ishode i ciljeve, dok kritičari naglašavaju da je pedagoški nezdrav i krut, a prevelik je naglasak na učinkovitosti (Short 1977, Chappell 1996, Hyland 1994 prema Ibid.). Takav sistem omogućio je prijelaz s usmjerenosti na ciljeve nastavnog plana i programa na ishode obrazovanja. Mnogi kritičari smatraju da pristup zanemaruje društvene probleme jer „ne mari o široj kulturnoj i socijalnoj svrsi učenja.“ (Ecclestone, 1997 prema Ibid.) Kompetencijski sustav danas je temelj kojim nastavnici iskazuju odgovornost obrazovanju (Jackson, 1993 prema Ibid.), a učinkovitost se kontrolira postignućima učenika, odnosno ishoda obrazovanja (Ćatić, 2012).

Termin *kompetencija* poprimio je puno više značenja, a koristi se čak i u svakodnevnom govoru. Mnogi stručnjaci povezuju pojam kompetencije s primarnim intelektualnim sposobnostima, umjesto s naučenim znanjem i vještinama, a često se povezuje s pojedincom i zanemaruje društveni i fizički kontekst¹. „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 prema Barić, 2016) Jukić naglašava da je neke pojmove poput stila, takta i osobnosti teško definirati i izmjeriti pomoću normiziranih testova (Jukić, 2010).²

¹ „Kompetencije bi trebalo ograničiti na specifične, a ne na opće intelektualne; u znanstvenoj upotrebi i svakodnevnom jeziku koncepti kompetencije, ključne kompetencije i meta-kompetencije nisu jasno diferencirani.“ (Weinert, 1999 prema Barić, 2016)

² „Westera (2001) ističe da sa znanstvenog gledišta kompetencije ustvari nemaju dodatno značenje u odnosu na vještinu, odnosno one spadaju u potkategoriju kognitivnih vještina.“ (Westera, 2001 prema Barić, 2016)

U ovome diplomskome radu upoznat ćemo se s mnogim definicijama i vrstama kompetencija te s njihovim utjecanjem na rad u nastavi. Kroz analizu niza istraživanja saznat ćemo koje su kompetencije poželjne za rad s djecom, koje su usvojene, a koje nisu kroz visokoškolsko obrazovanje glazbenih pedagoga. Ovaj rad donosi i uvid u izazove današnje nastave koja se temelji na uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije te kakav utjecaj takva nastava ima na učenike i nastavnike.

2. Kompetencije

Pojam *kompetencija* često možemo čuti u svakodnevnom govoru, osobito u području odgoja i obrazovanja, a tako i u ostalim područjima ljudskoga djelovanja. Samo značenje dolazi od latinske riječi *competentia* što znači postizati, biti sposoban, a povezuje se s vještinama i znanjima koje bi osoba trebala imati kako bi mogla obavljati određene djelatnosti. Postoji mnogo definicija i različitih tumačenja, no ipak ona imaju i brojna zajednička obilježja. Prema izvornom značenju „biti kompetentan znači posjedovati određenu sposobnost procjenjivanja i vrednovanja.“ (Brust Nemet, 2013) Kompetenciju možemo povezati s radnom učinkovitošću (Ibid.). Mijatović kompetencije shvaća kao osobne sposobnosti koje osoba pokazuje svojim radom (Mijatović, 1999 prema Jurčić, 2014). Barić (2016) naglašava da kompetencije sadrže nekoliko elemenata: znanje i razumijevanje – teorijsko akademsko znanje, spoznaja i razumijevanje; znanje o tome kako djelovati – praktična primjena znanja; znanje o tome kako biti – učenje opažanja i življenja s drugima. Brust Nemet (2013) smatra da su kompetencije komponente znanja, a osobne kompetencije omogućuju sudjelovanje osobe na nekom projektu. Osobne kompetencije uključuju „ponašanje, motive, crte karaktera, stavove i samospoznaju koja osobi omogućava da uspješno upravlja projektom.“

Iz psihologijske perspektive, kompetenciju se može definirati kao temeljnu psihološku potrebu (Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008). Jedna je od glavnih komponenti samopoštovanja sama želja za kompetentnošću, a zadovoljenje te potrebe razvija osjećaj samopoštovanja. „Psihologijska perspektiva definira kompetenciju i kao dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti.“ (Ibid.)

Kako sve vrste kompetencija nemaju istu ulogu u funkciji pojedinca, neke od njih ubrajamo u osnovne ili temeljne kompetencije (Baranović, 2006 prema Barić, 2016). Sam naziv *ključne kompetencije* isprva se koristi u području poslovne administracije u svrhu definiranja konkurentnosti određenih poduzeća. Ono najbitnije za što su važne ključne kompetencije jest samoostvarenje, sudjelovanje u aktivnostima koje razvijaju građansku svijest te mogućnost zapošljavanja. One se razvijaju kroz obvezno obrazovanje, a temelj su za daljnje, cjeloživotno učenje. Ključne kompetencije možemo podijeliti na osam ključnih³:

³ *Cjeloživotno učenje – ključne kompetencije.* Publications Europa. Preuzeto s: http://publications.europa.eu/resource/cellar/89e165de-b214-4013-81c6-c8a12e52330b.0019.02/DOC_1 [10.8.2021.]

1. *komunikacija na materinjem jeziku*
2. *komunikacija na stranom jeziku*
3. *matematička, znanstvena i tehnološka kompetencija*
4. *digitalna kompetencija*
5. *učenje kako učiti*
6. *socijalne i građanske kompetencije*
7. *osjećaj za inicijativu i poduzetništvo*
8. *kulturna svijest i izražavanje.*

Za definiranje ishoda i selekciju kompetencija osnovan je *DeSeCo* projekt u kojemu su kompetencije podijeljene u tri kategorije:

1. autonomno djelovanje;
2. interaktivna uporaba sredstava;
3. interakcija u heterogenim skupinama.

Prva skupina kompetencija odnosi se na samostalno djelovanje pojedinca, osposobljavanje za društveni život i djelovanje te upravljanje svojim životom. Autonomno djelovanje omogućuje pojedincu izražavanje svojih misli i stavova, samoostvarenje te zastupanje svojih prava. Druga kategorija kompetencija predstavlja aktivno korištenje određenih sredstava (jezik, tekst, informacije, tehnologija) za komunikaciju s društvom i okolinom. Treća kategorija odnosi se na ostvarenje međuljudskih odnosa s osobama različitih pozadina i izgradnju povjerenja za razvijanje zajedničkih strategija za uspješno rješavanje određenog problema (Rychen i Salganik, 2000 prema Barić, 2016). Ipak, nemaju svi narodi i pojedinci jednake uvjete za stjecanje kompetencija koje su tražene u ekonomski i kulturno razvijenim zemljama što pridonosi povećanju obrazovne i društvene diskriminacije. Kompetencije se smatraju širim pojmom jer ne obuhvaćaju samo znanja nego i vještine i sposobnosti što ih razlikuje od ključnih kompetencija (Baranović, 2006).

3. Kurikulum usmjeren kompetencijama

Ono što je utjecalo na promjene u nastavi glazbe uvođenje je HNOS-a 2006. godine, a u visokoškolskom obrazovanju tzv. bolonjskog sustava.

Izvorno značenje latinske riječi *curriculum* označava tijek ili slijed, a sadrži više značenja. U pedagogiji se javlja u 16./17. stoljeću, a označava ono što mi danas nazivamo nastavni plan i program – redoslijed učenja gradiva po godištima (Previšić, 2007 prema Brodar, 2017). Od tada do danas razvoj kurikuluma možemo podijeliti u tri faze:

1. „određenje kurikuluma kao nastavnog programa koji stavlja naglasak na programiranje sadržaja obrazovanja
2. planirani i neplanirani procesi poučavanja i učenja koji se odvijaju u organizaciji škole
3. kurikulum usmjeren prema ishodima učenja – kompetencijama.“ (Wiles i Bondi, 1998 prema Ibid.)

„Pod izrazom kurikulum podrazumijeva se i neki sustav postupaka učenja u vezi s definiranim i operacionaliziranim ciljevima učenja, a obuhvaća ciljeve učenja kojima treba težiti, sadržaje koji su važni za postizanje ciljeva, metode – sredstva i putove za postizanje ciljeva učenja; situacije – grupiranje sadržaja i metoda; strategije – planiranje situacija i evaluaciju – dijagnozu stanja izlaza, mjerenje uspjeha učenja i poučavanja objektivnim postupcima.“ (Bognar i Matijević, 1993) S obzirom na strukturu, postoje tri vrste kurikuluma:

- *zatvoreni kurikulum*
- *otvoreni kurikulum*
- *mješoviti kurikulum.*

Neki od dominantnijih kurikuluma koji se pojavljuju u podvarijantama su:

- kurikulum usmjeren na nastavne predmete
- *humanistički* – kurikulum usmjeren na dijete
- *funkcionalistički* – kurikulum usmjeren na praksu i osposobljavanje
- *spiralni kurikulum*
- *skriveni kurikulum* (Svalina, 2015).

Tradicionalno obrazovanje obilježava *zatvoreni kurikulum* koji donosi detaljno razrađen tijek nastave, nastavna sredstva i programski sadržaj (Previšić, 2007 prema Ibid.), stoga u nastavi nema mjesta za kreativnost i slobodu. Vrednovanje se ostvaruje testovima i zadacima objektivnog tipa.

Otvoreni kurikulum vodi se prilagodljivijom metodologijom u izradi i odabiru sadržaja i načina rada. Takav koncept daje samo okvirne upute za realizaciju nastave na kreativan način. Naglašava se kreativnost, individualnost i socijalno-komunikativna komponenta, a posebno se cijeni inicijativa i spontana kreativnost učenika i učitelja (Baacke, 1975 prema Brodar, 2017). Novim programom nastojalo se udaljiti od tadašnjeg – zatvorenog modela i omogućiti nastavnicima da slobodno vode sat i rade ono što misle da je najbolje za učenike te na taj način izbjegnu sve nepotrebne informacije. Prema Rojku (2009) to je moguće samo slušanjem i upoznavanjem glazbe, a ne aktivnim muziciranjem koje se svodi na „glazbeno sricanje, mucanje, petljanje i neuko čeprkanje po više zvukovnim nego glazbenim elementima.“ Područje glazbe koje se nije promijenilo jest *slušanje i upoznavanje glazbe*. Zadatak je glazbene nastave upoznati učenike s *glazbenom kulturom*, čime se ostvaruje kulturno-estetsko načelo.⁴

Aktivno muziciranje ostaje i dalje dio nastave, ali kao sporedna aktivnost, odnosno odmor od slušanja glazbe i kao dio sata kojem se učenici vesele i raduju. Dok je glazbeno opismenjivanje u osnovnoj školi teško izvedivo i za to nema nikakve potrebe. Drugim riječima, ako učenici vole pjevati, treba im omogućiti da pjevaju! Ako vole svirati, treba im povremeno omogućiti i to, ali s jasnom sviješću da se smisao tih aktivnosti završava u njima samima bez ikakva transfera na cilj određen programom (ibid.).

Spoj više čimbenika nastavnog procesa čini *mješoviti kurikulum* koji predstavlja prijelaz s tradicionalnog zatvorenog na otvoreni kurikulum (Brodar, 2017). Ovaj „moderni kurikulum“ donosi okvirne upute i mogućnost samostalnog odabira metode rada i organizacije nastave te kreativno provođenje sadržaja nastave.

Humanistički kurikulum usmjeren je na učenikov razvoj, a sličniji je otvorenom modelu nastave. „Ovakav koncept kurikulumu promovira slobodu, samostalnost i osobnost s gledišta

⁴ Rojko, P. (2009). Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju.

odgojnog cilja; znanje, kompetencije i kreativnost s gledišta obrazovanosti i osposobljenosti, a s gledišta duhovnosti i humanosti promovira prosocijalnost.“ (Ibid.)

Koncept koji zanemaruje odgoj i socijalizaciju učenika, a usmjeren je na praksu i osposobljavanje, naziva se *funkcionalistički kurikulum*. On teži zatvorenom, tradicionalnom obrazovanju, odnosno ima jasno postavljenu svrhu, ciljeve i zadaće te načine rada. Shodno tome, ne teži se kreativnosti kao učeničkom ponašanju nego kao proizvodu (Ibid.).

S ciljem osuvremenjivanja odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj donesen je Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum 2011. godine. On predstavlja temeljni dokument odgojno-obrazovnog djelovanja od predškolske dobi do završetka srednjoškolskog obrazovanja. Glavni cilj ovoga kurikuluma jest kompetencijski sustav i učenička postignuća. S istim ciljem, ali radi osuvremenjivanja dotadašnjeg odgojno-obrazovnog sustava, javlja se i Cjelovita kurikularna reforma koja donosi prijedloge Okvira nacionalnog kurikuluma 2015. godine i novog sustava vrednovanja, ocjenjivanja i izvještavanja o učeničkim postignućima. U travnju 2018. godine cjelovita kurikularna reforma kreće s radom, koji je rezultirao Odlukom o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019). Odgojno-obrazovni ishodi kurikuluma omogućuju kontinuirani razvoj i nadogradnju glazbenih kompetencija učenika. „Predmetima Glazbena kultura / Glazbena umjetnost ostvaruju se temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti i opći ciljevi odgoja i obrazovanja. Stoga nastava glazbe potiče i unaprjeđuje učenikov estetski razvoj, potiče kreativnost učenika, razvija učenikove glazbene sposobnosti i interese, razvija učenikovu svijest o očuvanju povijesno-kulturne baštine i osposobljava ga za življenje u multikulturnom svijetu. Na nastavi glazbe učenici upoznaju i doživljavaju glazbu različita podrijetla te različitih stilova i vrsta, usvajaju osnovne elemente glazbenog jezika i glazbene pismenosti.“ („Narodne novine“, broj: 151)

Učenje i poučavanje predmeta Glazbena kultura/umjetnost temelji se na susretu učenika s glazbom i verbalnim informacijama koje proizlaze iz same glazbe, a uključuje elemente građanskog i interkulturalnog odgoja. Važan dio toga procesa odnosi se na izbornu nastavu i izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Uz obvezne i preporučene sadržaje, učitelj može odabrati koje će teme (dvanaest izbornih tema) ostvariti u kojem razredu. Programi će sadržavati slušanje i upoznavanje glazbe, izražavanje glazbom i uz glazbu te glazba u kontekstu. Aktivnim slušanjem glazbe učenici će se upoznati s različitim pravcima, žanrovima

i stilovima, naučit će vrednovati i razumjeti glazbu te steći znanja o glazbeno-izražajnim sastavnicama glazbenih djela (ibid.).

3.1 Razvoj nacionalnih strategija

Strategije koje potiču provedbu ključnih kompetencija (Brodar, 2017) obuhvaćaju nekoliko područja djelovanja kao što su reforma kurikuluma i obrazovanja te stručnog usavršavanja nastavnika itd. Europske zemlje razvile su nacionalne strategije, odnosno strategije podupiranja ključnih kompetencija koje mogu obuhvaćati više kompetencija ili biti usmjerene samo na jednu. Nacionalne strategije za vještinu čitanja kao poticaj za proces čitanja kao aktivnosti cjeloživotnog učenja u mnogim su se europskim zemljama razvile u sklopu kompetencije komuniciranja. U nekim zemljama razvile su se nacionalne strategije posvećene matematici i prirodoslovlju, iako nisu česte.⁵ Španjolska je uvela Sveobuhvatni program za učenje stranih jezika, iako manje od polovice zemalja razvija nacionalnu strategiju razvoja vještina stranog jezika, dok su češće strategije za razvijanje smisla za inicijativu i poduzetništvo, a gotovo sve zemlje razvile su nacionalnu strategiju za digitalnu kompetenciju (Eurydice Report, 2012 prema Brodar, 2017).

Kurikulum koji se temelji na definiranju odgojno-obrazovnih ishoda stavlja naglasak na „razvoj kreativnosti, rješavanje problema, socijalnu interakciju, cjeloživotno učenje i ostale kompetencije.“ (Baranović, 2006 prema Ibid.) Takva vrsta kurikuluma usmjerena je na razvoj učeničkih vještina i znanja te postignuća učenika, odnosno kompetencija koje učenici stječu obrazovanjem. Učenike se bolje priprema za stalne promjene ljudskog znanja u odnosu na pripreme za samo određeni predmet, a uči ih se na razvijanje kritične procjene (Byrne i sur., 2013 prema Ibid.). Na ciljeve obrazovanja sada se gleda kao na odgojno-obrazovne ishode i zato se koristi evaluacija u obliku mature ili nacionalnih testiranja. Za ovakav tip kurikuluma važna je i kulturna komponenta obrazovanja jer se na školu gleda kao na društvenu instituciju povezanu sa svojim okruženjem (Ibid.).⁶

⁵ Takve strategije razvijene su u Nizozemskoj, Portugalu i Walesu, a cilj im je osigurati dovoljan broj kvalificirane radne snage i smanjenje nedostatka vještina iz područja matematike, prirodoslovlja i tehnologije (Eurydice Report, 2012 prema Brodar, 2017).

⁶ „Također, kurikulum usmjeren ka kompetencijama zahtijeva holistički pristup učenikovom znanju koji na znanje, vještine i stavove gleda kao cjelinu koju učenik treba usvojiti te koji sve elemente obrazovnih ishoda promatra kao međupovezane dijelove.“ (Brodar, 2017)

Danas se, osim kurikulumu usmjerenog na ishode učenja, koristi i nacionalni okvirni kurikulum u većini europskih zemalja. „Nacionalni okvirni kurikulum je dokument koji definira opće obrazovne ciljeve i ciljeve po pojedinim odgojno-obrazovnim područjima i predmetima, satnicu i ostale komponente kurikulumu te tako osigurava integraciju nastavnih područja i predmeta te na nacionalnom nivou definira kvalitetu obrazovanja.“ (Brodar, 2017)

Kako je nastavnicima teško naviknuti se na proces učenja i poučavanja u kojemu se treba usmjeriti samo na stjecanje kompetencija, a ne na poučavanje sadržaja, nastavnici se suočavaju s nesigurnošću poučavanja multidisciplinarnih lekcija za koje nisu stručnjaci. Tradicija poučavanja sadržaja u ovakvom je pristupu nezgodna okolnost za provođenje kurikulumu usmjerenog na razvoj kompetencija. Nastavnik bi, umjesto prenošenja znanja, trebao učenicima ponuditi iskustvo učenja na praktičan način kako bi razvili znanja, vještine i razumijevanje kroz društveno aktivan proces (Byrne i sur., 2013 prema Ibid.). Neke od ključnih kompetencija kao što su poduzetništvo, IKT vještine i građanski odgoj nisu povezane s nastavnim predmetima kao što su matematika i prirodoslovlje te ih se iz toga razloga u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju uključuje u kurikulum na tri načina:

- „mogu imati interdisciplinarni status
- mogu biti integrirane u postojeće nastavne predmete
- mogu se uvesti kao zasebni nastavni predmeti.“ (Brodar, 2017)

Dok se u većini europskih zemalja koristi integrirani i interdisciplinarni pristup, u dvije trećine zemalja građanski odgoj i IKT provodi se kao zasebni nastavni predmet. Na hrvatskoj srednjoškolskoj razini, međutim, kompetencija za poduzetništvo nije prihvaćena ni u jednom od triju načina (Eurydice Report, 2012 prema Ibid.).

Kada govorimo o ocjenjivanju kompetencija, ključno je znati da učenici nisu jednaki te će, shodno tome, pokazivati i različite rezultate što može pokazati i tempo i vrijeme koje će biti potrebno učenicima kako bi pokazali svoje sposobnosti (Maharaj, Ramja, 2011 prema Ibid.). Ako se orijentiramo samo na ocjenjivanje znanja, zanemarit će se razvoj vještina i stavova, dok nam, istodobno, ocjenjivanje kompetencija pomaže uočiti nedostatke u poučavanju i potiču nas na promjene poučavanja kompetencija (*Assessment of Key Competences*, 2012 prema Ibid.).

Za samo ocjenjivanje uveli su se i nacionalni testovi koji su stavljali naglasak na kompetencije. „U mađarskom nacionalnom ocjenjivanju osnovnih kompetencija (NABC), ne vrednuje se sam predmet, nego mogućnost učenika da iskoristi svoja znanja i vještine iz čitalačke i matematičke pismenosti u stvarnim situacijama.“ (Brodar, 2017) Povećao se broj

zemalja koji uvode nacionalne testove iz područja socijalnih i građanskih kompetencija dok se poduzetništvo i digitalna kompetencija većinom zaobilazi. Postoje primjeri alata za ocjenjivanje temeljeni na IKT-u koji preslikavaju probleme iz stvarnog života koje učenici rješavaju multimedijalnim sredstvima; takvo ocjenjivanje provodi se u Danskoj i Ujedinjenom Kraljevstvu (Eurydice Report, 2012 prema Ibid.).

4. Nastavničke kompetencije

Jurčić (2012) smatra da nastavničke kompetencije podrazumijevaju stručnost koja je temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima koje će biti u funkciji pedagoškog djelovanja (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008), a priznaju ju roditelji i učenici kojima će ostvariti pozitivan model i autoritet. OECD (2014) priopćava kako je u nekim zemljama došlo do problema nedostatka nastavnika, a uz to i reduciranja kvalifikacijskih zahtjeva. Kvaliteta nastavnika jedan je od bitnih čimbenika za kvalitetno obrazovanje učenika, uz stručno obrazovanje, pedagoško znanje i godine iskustva. Nastavnici ili, kako ih OECD naziva – stručnjaci za učenje, svojim znanjem, stavovima, pedagoškim kompetencijama i motivacijom pospješuju proces odgoja i obrazovanja. Postoje dva glavna čimbenika profesionalne kompetencije nastavnika, a to su: kognitivno znanje i afektivno-motivacijske značajke.

Tablica 1. *Profesionalne kompetencije nastavnika*

(Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession: Background Report and Project Objectives, OECD, 2014 prema Barić, 2016)

Kognitivna znanja	Afektivno-motivacijske značajke
Profesionalno znanje	Motivacija
Opće pedagoško znanje	Samoregulacija
Znanje o sadržaju	Profesionalna uvjerenja o učenju i podučavanju te sadržaju predmeta
Pedagoško znanje o sadržaju	

Kognitivna znanja odnose se na profesionalno znanje nastavnika, a podrazumijevaju opće pedagoško znanje, znanje o sadržaju i pedagoško znanje o sadržaju, dok afektivno-motivacijske značajke sadrže motivaciju, samoregulaciju i profesionalna uvjerenja o podučavanju i učenju te sadržaju predmeta (Ibid.).

Dokument *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005) donosi nam *zajednička načela* za poticanje poboljšanja kvalitete i učinkovitosti obrazovanja u EU:

- *dobro kvalificirana profesija*
- *profesija u kontekstu cjeloživotnog učenja*
- *mobilna profesija*
- *profesija koja se temelji na partnerstvu* (Ibid.).

Dobro kvalificirana profesija odnosi se na činjenicu da su nastavnici stručno kvalificirani u svom području rada i da su diplomirani studenti visokih učilišta. Nastavnike bi trebalo uključiti u aktualne seminare i istraživanja koja će im omogućiti profesionalni razvoj te pružiti priliku da budu u koraku s razvojem društva i pedagoških znanja kroz proces cjeloživotnog učenja. Kako bi profesionalno napredovali, poslodavci bi trebali usmjeriti nastavnike na pohađanje europskih projekata i na rad u drugim europskim zemljama, čime bi ostvarili načelo mobilnosti. Profesija koja se temelji na partnerstvu obuhvaća suradnju s drugim školama, lokalnim radnim područjima i ostalim sudionicima koji bi omogućili razvoj kompetencija u vlastitoj praksi i praksi drugi sudionika (European Commission, 2005).

Williamson i McDiarmid saželi su osnovne kompetencije u podučavanju (Caena, 2011 prema Barić, 2016):

Područje znanja:

- *znanje o predmetu*
- *pedagoško znanje predmeta*
- *pedagoško znanje*
- *kurikularno znanje*
- *temeljne obrazovne znanosti (interkulturalno, povijesno, filozofsko, psihološko, sociološko znanje)*
- *kontekstualni, institucionalni, organizacijski aspekti obrazovne politike*
- *pitanga 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.*

Tuning projekt (Gonzalez i Wagenaar, 2008 prema Ibid.) kompetencije definira kao „dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, interpersonalnih, intelektualnih i praktičnih vještina i etičkih vrijednosti.“ Te kompetencije koje se razvijaju kroz sve nastavne jedinice dijele se na *područno-specifične* i *opće* ili *generičke* kompetencije. Područno-specifične odnose se na samo jedno područje kojim se bavimo, dok se generičke kompetencije koriste u raznim područjima djelatnosti, a možemo ih podijeliti na tri kategorije: *instrumentalne*, *interpersonalne* i *sistemske* (Ibid.).

Instrumentalne kompetencije:

- Sposobnost analize i sinteze; organiziranja i planiranja
- Temeljno opće znanje i utemeljenost u profesiji

- Znanje drugoga jezika i usmena ili pismena komunikacija na materinjem jeziku
- Osnovne vještine upotrebe računala
- Vještine upravljanja informacijama
- Rješavanje problema i odlučivanje.

Interpersonalne kompetencije:

- Kritičke i samokritičke vještine
- (Interdisciplinarni) timski rad
- Interpersonalne vještine
- Komunikacija sa stručnjacima iz drugih područja
- Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti
- Vještina rada u međunarodnom kontekstu
- Etička predanost.

Sistemske kompetencije:

- Vještina primjene znanja u praksi
- Učenje i istraživačke vještine
- Mogućnost prilagodbe novoj situaciji
- Sposobnost stvaranja novih ideja
- Vještina vođenja i planiranja projekata
- Razumijevanje kultura i običaja drugih zemalja
- Mogućnost samostalnog rada
- Inicijativa i poduzetnički duh
- Briga za kvalitetu i motiviranost.

Nastavničke kompetencije donijele su velike rasprave krajem 1960-ih godina jer su one puno složenije i podrazumijevaju spoj znanja, vještina i sposobnosti (Zuzovsky i Libman, 2006 prema Barić, 2016). Podijeljene su na veliki broj kategorija i supkategorija zbog nemogućnosti dogovora o sistematizaciji. Generalna podjela sastoji se od (Ibid.): pedagoških i stručnih, pedagoško-didaktičko-metodičkih i psiholoških, znanstvenih, specifičnih, generičkih, temeljnih, emocionalnih, komunikacijskih, informacijsko-komunikacijskih, interkulturalnih itd.

4.1 Pedagoške kompetencije

Pedagoški kompetentan nastavnik vješto rukuje razredom i međuodnosom s učenicima i roditeljima, a prema Jurčić (2014), pedagoške kompetencije nastavnika možemo podijeliti na osam dimenzija:

- osobne
- komunikacijske
- analitičke
- socijalne
- emotivne
- interkulturalne
- razvojne
- vještine rješavanja problema.

Osobne kompetencije nastavnika značajne su za odgoj učenika jer nastavnik odgojem usmjerava učenikov razvoj. Nužno je da nastavnik svakom učeniku pristupi na drugačiji način jer treba uvažavati njihove individualne osobine što je važno za njihov razvoj. Nastavnik kroz svoje osobne kompetencije izražava empatiju, susretljivost, brižnost, razumijevanje, raspoloženje, smirenost, strpljenje, pravednost i objektivnost čime regulira i usmjerava učenikov potpuni razvoj.

Kako bismo omogućili njihov potpuni, kvalitetni razvoj, potrebno je učenike promatrati u različitim situacijama, analizirati ih i razgovarati s njima. Kako je ta aktivnost dosta zahtjevnja, postoji opasnost da njegova ponašanja budu shvaćena kao uobičajena jer učenika nismo dovoljno promatrali zbog nedovoljnog broja situacija za promatranje (Ibid.). Nastavnik bi trebao biti kompetentan za analiziranje učenikovih reakcija i razlučiti koje treba poticati, a koje ispravljati ili mijenjati, a to ne proizlazi iz samo nekoliko situacija nego se postiže konstantnim praćenjem. Analitičkom kompetencijom uočavamo jesu li učenici motivirani i što i kako shvaćaju.

Također, postoje i neke granice poučljivosti učenika koje proizlaze iz njihove individualnosti zbog čega nikada s učenicima nećemo moći postići jednaku razinu odgojnosti. U školama se veću važnost pridodaje ishodima obrazovanosti u odnosu na odgoj. Velik utjecaj predstavljaju strah od školskog neuspjeha, izoliranosti i ispitna anksioznost. Nastavnici su na nastavničkim fakultetima usmjereni na predavačku nastavu i poučavanje, a zanemaruju

odgojnu ulogu što učenici nadomještaju drugim odgojnim čimbenicima – masovnim medijima i društvenim mrežama. Odgoj i obrazovanje idu jedno s drugim, ne isključuje se jedna strana da bi nastavnicima bilo jednostavnije.

Komunikacijska kompetencija nastavnika ključna je za provođenje uspješne nastave i uspostavljanja ugodnog ozračja. S učenicima se započinje, uspostavlja i održava dijalog kojim se izmjenjuju mišljenja, stavovi i ideje verbalnim i neverbalnim znakovima, a učenici na taj način razvijaju kulturu govora i slušanja. Komunikacijom učenici izbjegavaju strah od škole jer se povećava zadovoljstvo međusobne komunikacije učenika i nastavnika, razvija se povjerenje i osjećaj samopouzdanja i vlastite vrijednosti. Rad na komunikacijskim vještinama temelj je uspješnoga odnosa s drugima, vlastitog društvenog i kulturnog razvoja i kvalitete u razredu (Barić, 2016). Osim glasom i riječima, komunikacija se na nastavi može provesti i kontaktom očima, ritmom govora, znakovnim jezikom, dodirom i govorom tijela.

Nastavnikova socijalna kompetencija utemeljena na sposobnosti suradnje, ljubaznosti, tolerancije, pristupačnosti i sposobnosti rješavanja sukoba. Njegova socijalna kompetencija trebala bi pozitivno djelovati na razvoj učeničkih sposobnosti, a biti prožeta savjetom, usmjeravanjem vođenjem, razgovorom i poticanjem. Suradničkim učenjem učenici boljih sposobnosti pomažu učenicima koji se teže snalaze i tako je svim učenicima ovakav način rada koristan. Učenici uspostavljaju odnos s više učenika, uče se promatrati situacije kroz njihova gledišta i na taj način osnažuju svoja prijateljstva. Suradničko učenje omogućuje učenicima razvoj empatije, razumijevanje i međusobno poštivanje, zbližava ih s osjećajem međusobnog pomaganja i raste njihov osjećaj zadovoljstva i samopouzdanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Jurčić (2014) tvrdi da primjenom suradničkog učenja nastavnik pomiče naglasak sa sadržaja na ciljeve i zadatke učenja i poučavanja te usmjerava s kognitivnog prema socijalnom odgoju.

Emocionalna kompetencija predstavlja sposobnost nastavnika da se nosi s vlastitim teškoćama te da svoje životne probleme i emocije ostavi iza sebe po dolasku na nastavu. O važnosti emocionalne kompetencije nastavnika govori nam činjenica da emocije prethode procesu učenja, odnosno učenje se odvija tek kada je učenik emocionalno spreman, tj. raspoložen. One loše emocije mogu također utjecati na kvalitetu učenja. Učenici će ponekad osjećati nezadovoljstvo zbog lošije ocjene, zbog očekivanja lošijeg školskog uspjeha, kada uči napamet ili pod prisilom, kada u razredu vlada neugodna atmosfera, podcjenjivanje i slično.

Interkulturalna kompetencija nastavnika utječe na razvoj razredne kulture – ravnopravno surađivanje i poštovanje, razumijevanje različitih kultura i stilova života, vjerovanja i tradicija te poštovanje svih različitosti pojedinaca i naroda. Previšić (2009) smatra da interkulturalno odgojena osoba znači biti osoba koja će razumjeti i shvaćati drugoga, pomagati mu, biti otvoren različitosti te biti sposoban komunicirati. Interkulturalizam u nastavi pomaže učenicima upoznati same sebe i ostale učenike te razviti pozitivan stav o mogućnosti zajedničkog života i suradnje bez agresije i izoliranja (Ibid.).

Kompetentan nastavnik neće se zadržati na onoj razini znanja i kompetencija koje je postigao, nego će se truditi nadopuniti svoje kompetentnosti novim znanjima, sposobnostima i navikama. Kako bi se kontinuirano razvijao, potreban je određeni trud i odricanje, redovito praćenje novih pedagoških teorija te proširivanje znanja i iz drugih znanosti koje će mu pomoći u međupredmetnom povezivanju sadržaja.

Pozitivan stav voditelja nastave jača učenikovo povjerenje u vlastiti uspjeh. Vještina u rješavanju problema u razredu i neugodnih situacija bitna je kao i sve ostale vještine nastavnika. Primjerena šala umanjit će neugodne situacije u razredu, priznavanje pogreške pokazat će učenicima važnost prihvatanja nesavršenosti svakog čovjeka, reagiranje na potrebe učenika pokazat će im jednaku vrijednost svakoga od njih i osjećaj sigurnosti. Bez obzira na znanje i sposobnosti učenika, nastavnikova pohvala motivirat će ih na napredovanje, a nerijetko rezultirati i boljim i, do tada, neočekivanim uspjehom. Težina zadataka utjecat će na gubitak motivacije, a time i samopouzdanja ako se neuspjeh ponavlja, stoga je bitno planirane aktivnosti prilagoditi mogućnostima učenika.

4.2 Didaktičko-metodičke kompetencije

Didaktičke kompetencije podrazumijevaju poznavanje i povezivanje teorije i nastavnog procesa, strategija i metoda. Didaktičke kompetencije (Jurčić, 2014) očituju se kroz pet dimenzija:

- metodologiju predmetnog kurikulumu (definiranje općih ciljeva i sadržaja učenja, kompetencija učenika, strategija učenja i poučavanja, vrednovanja učeničkih postignuća)
- organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa (izrada novih sadržaja u odnosu na postavljene ciljeve i zadatke, dogovor s učenicima o tijeku sata)

- uređenje razrednog ozračja (stvaranje ugodne atmosfere koja utječe na smanjenje anksioznosti i stresa)
- utvrđivanje učenikovih postignuća (vođenje brige o učeničkim obvezama i postignućima, dodjeljivanje ocjena)
- razvoj odgojnog partnerstva s roditeljima (poticanje angažmana roditelja i stvaranje odgojnog partnerstva).

Metodičke kompetencije čine sposobnost da u skladu sa svrhom određenog nastavnog predmeta koristimo oblike rada i nastavne metode. Ova je kompetencija usmjerena na samo djelovanje, a ne toliko na kognitivne čimbenike. Opće metodičke kompetencije odnose se na „stručno-metodičku osposobljenost za kritičko promišljanje te kvalitetno i kreativno planiranje i pripremanje nastavnoga sadržaja primjenom suvremenih metodičkih spoznaja“, dok specifične podrazumijevaju: „razvijanje 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; planiranje i pripremanje nastave; praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje vlastitoga rada te vrednovanje postignuća učenika u nastavnim djelatnostima; korištenje informacija, analize i sinteze; razvijanje samostalnosti i rada u timu; razvijanje istraživačkih mogućnosti; stvaralaštvo i kritičko promišljanje; vještina primjene stečenih znanja u sličnim ili novim situacijama; razvijanje želje i potrebe za cjeloživotnim učenjem i usavršavanjem u metodici nastave.“ (Brust Nemet i Sili, 2016)

4.3 Profesionalne kompetencije

Osim pedagoških, temelj odgoja i obrazovanja su i *stručne/profesionalne kompetencije*. Stručne kompetencije podložne su promjenama i zahtijevaju stalno obrazovanje. Profesionalne kompetencije nastavnika podrazumijevaju sposobnost vladanja situacijama koje donosi nastavni proces, a sadrži znanje, vještine, stavove i motivaciju. Nastavnik treba imati stručno znanje, pedagošku vještinu – znanje o nastavi i poučavanju, znanje o praktičnim postupcima u nastavi, rješavanju pedagoških problema, pedagošku kreativnost, inovaciju itd. (Barić, 2016).

Neki autori profesionalne kompetencije dijele na opće i specijalizirane⁷ dok Cheetham i Chivers (1996 prema Ibid.) nude četiri osnovne komponente profesionalne kompetencije:

- spoznajna ili kognitivna kompetencija;
- funkcionalna kompetencija;
- osobna ili ponašajna kompetencija;
- etička kompetencija.

Ekspertna skupina Europske komisije izradila je, uz generičke kompetencije, pet temeljnih nastavničkih kompetencija:

- *Osposobljenosti za nove načine rada u razredu*
- *Osposobljenost za nove radne zadatke izvan razreda: u školi i sa socijalnim partnerima*
- *Osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novog znanja kod učenika*
- *Razvijanje vlastite profesionalnosti*
- *Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije.*

Vrlo je bitna i priprema studenata za samu nastavu i njihov profesionalni razvoj. Ta priprema uključuje pedagogiju, teoriju obrazovanja, ali i dječju psihologiju i zakone o obrazovanju. Iako se kroz sva područja prolazi u pripremi, opet se ne može pripremiti na sve što učenje i obrazovanje donosi, nego se neke vještine mogu steći tek kroz rad u školi. Vještine koje nastavnik stječe dio su trajnog procesa i mogu se razvijati kroz cijelu karijeru daljnjim usavršavanjem. Ponekad će morati prihvatiti nove postupke i metode rada u svrhu osobnog i profesionalnog razvoja, a uz svoje kompetencije razvit će i kompetencije učenika što je plemenito svojstvo nastavničkog poziva.

⁷ „Opće podrazumijevaju 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 i Zand, 2011 prema Barić, 2016)

5. KOMPETENCIJE GLAZBENOG PEDAGOGA

5.1 Kompetencije nastavnika glazbe

Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) kompetencije definira kao skup znanja i vještina te samostalnosti i odgovornosti. Kompetencije koje je osoba stekla mogu se pokazati na razne načine: kroz znanje i primjenu tih kompetencija. HKO koristi termin *kvalifikacija* koji obuhvaća „skup kompetencija određenih razina, obujma, profila i kvalitete, koja se dokazuje svjedodžbom ili diplomom odnosno drugom javnom ispravom koju izdaje nadležna ustanova.“ (HKO: Uvod u kvalifikacije 2009, 19)

Glazbena struka u Hrvatskoj navodi 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 Ibid.)

Prema tome, nastavnike možemo podijeliti na nastavnike teorijskih glazbenih predmeta, nastavnike instrumenta, pjevanja, nastavnike razredne nastave u osnovnoj školi i sveučilišne nastavnike (Barić, 2016).

5.2 Metodička kompetencija glazbenog pedagoga

Prema *Pravilniku o dopuni Pravilnika o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu* (2001) magistar Glazbene pedagogije svojim visokoškolskim obrazovanjem osposobljen je za izvođenje nastave *Glazbene kulture* u osnovnim općeobrazovnim školama i nastave *Solfeggia*, *Teorije glazbe*, *Zbora* i *Tambura* u osnovnim glazbenim školama. Prema *Pravilniku o izmjenama i dopunama Pravilnika o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu* (1999) magistar Glazbene pedagogije može izvoditi nastavu *Glazbene umjetnosti* u gimnazijama te nastavu *Solfeggia* i *Zbora* u srednjim glazbenim školama. Izvannastavne glazbene aktivnosti također može izvoditi iako to Pravilnikom nije istaknuto.

Novo obrazovno razdoblje stavilo je na iskušenje mnoge nastavnike, a i učenike od proljeća 2020. godine kada je glavni oblik obrazovanja preuzela tzv. *online nastava*. Škojo, T. (2022) provela je kvalitativno istraživanje koje je uključilo studente diplomskog studija Glazbene pedagogije na Akademiji za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Skupina od 9 ispitanika diplomskog studija bila je ispitana pitanjima vezanoga tipa u obliku intervjua.

Studenti su pokazali kako su vrlo zadovoljni stručnim predmetima kojima su razvili svoje glazbene sposobnosti i vještine, a nastavnim su planom i programom pripremljeni za rad u nastavi iako naglašavaju potrebu modernizacije određenih stručnih kolegija. Kada je riječ o stečenim pedagoškim kompetencijama, većina je studenata zadovoljna pedagoškim predmetima koji su ih pripremali za nastavu. Usprkos tome, dio je ispitanika ukazao na problem ranijega uvođenja pedagoške prakse u nastavni kurikulum studija – studenti smatraju da za određene situacije u nastavi ne mogu biti spremni dok tu teoriju ne prenesu u stvarne situacije u razredu. Sukladno tome, smatraju da bi pedagošku praksu trebali uvesti ranije kako bi se mogli postepeno upoznati sa stvarnom nastavom. Jedan ispitanik navodi kako je izrazito zadovoljan ne samo stručnim i metodičkim znanjima stečenima na akademiji, nego i empatiji, strpljivosti i odgovornosti (Škojo, 2022).

Kako su studenti i sami iskusili *nastavu na daljinu*, zaključuju da se prilično dobro snalaze u korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije. Na IKT gledaju kao na pozitivnu značajku suvremene nastave jer mediji nastavu čine zanimljivijom, pa čak i motiviraju učenike audio-vizualnom snimkom na početku sata putem PowerPoint prezentacije, YouTube-a ili ostalih medija. Također, postoji i mogućnost provjere usvojenosti sadržaja pomoću različitih kvizova što nastavu čini zanimljivom učenicima, potiče ih na usvajanje sadržaja na nastavi, a time olakšava nastavnicima prenošenje znanja (ibid.).

Studenti su putem društvenih mreža komunicirali i u svrhu dogovora proba zbora što im je omogućilo bržu i lakšu komunikaciju, a učinilo je odnos učenika i nastavnika opuštenijim. Uz pozitivne aspekte online nastave kao što je upoznavanje s novim platformama za učenje, tu su i oni negativni. Studenti su se osvrnuli na negativnu stranu online nastave, a to je puno provedenog vremena za računalom, što se ne slaže s auditivnim učenjem kojim se znanje usvaja uz klasičan oblik nastave (ibid.).

Kada je riječ o pripremi za održavanje online nastave, studenti naglašavaju kako je prilično izazovno nastavu učiniti zanimljivom. Kako nastava ne bi bila monotona potrebna je velika metodička kompetentnost i kreativnost nastavnika. Ispitanici tvrde da nastava na daljinu ne može biti zamjena za nastavu u učionici, da se ni učenici ni nastavnici ne mogu dokazati ni doživjeti ljepotu učenja i poučavanja.

Zastupljenost kolegija kojima studenti stječu metodičku kompetenciju u studijskim programima za nastavu *Glazbene kulture*, *Glazbene umjetnosti*, *Solfeggia* i *Teorije glazbe* utvrdilo se istraživanjem u sklopu rada profesora Šulentić Begić, J. i Begića, A. pod nazivom *Stjecanje metodičke kompetencije studenata Glazbene pedagogije* koje se provelo u Zagrebu, Splitu, Osijeku i Puli. Analiza ovoga istraživanja donosi sljedeće:

5.2.1 Glazbena kultura

Glazbena kultura nastavni je predmet u osnovnoj općeobrazovnoj školi koji se provodi kroz osam godina školovanja; jedan sat tjedno prema *otvorenom modelu*. Cilj je nastave upoznati učenike s osnovnim elementima glazbenoga jezika i raznim glazbenim djelima te poticati učenike na samostalnu glazbenu aktivnost koju bi nastavnik trebao poticati provođenjem izvannastavnih aktivnosti – zbor, folklor, instrumentalne i vokalne skupine

(*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006). One kompetencije koje bi trebali usvojiti učenici, trebali bi posjedovati i nastavnici kako bi mogli uspješno provoditi nastavu glazbe. Autori (Begić, Šulentić-Begić; 2018) istaknuli su glazbene kompetencije s obzirom na sljedeća nastavna područja: *Pjevanje, Slušanje i upoznavanje glazbe; Izvođenje glazbe i glazbeno pismo; Glazbene igre; Slobodno, improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje; Sviranje (sintesajzer), stvaralaštvo, računala (midi-oprema)*.

Nastavnik bi, s obzirom na sadržaje nastavnih područja, u nastavi Glazbene kulture trebao posjedovati metodičke kompetencije koje sadrže sljedeće:

- *usvajanje pjesme po sluhu i retrogradno po notama*
- *sviranje instrumenta kako bi pratio vlastito pjevanje i pjevanje svojih učenika*
- *usvajanje glazbenih igara i plesa*
- *stjecanje osnovnih obavijesti o notnom pismu*
- *stjecanje vještine sviranja*
- *organiziranje glazbenog stvaralaštva*
- *aktivno slušanje glazbe i posredno upoznavanje*
 - *glazbeno-izražajnih sastavnica*
 - *muzikoloških sadržaja (glazbenog folklora, osnovnih obavijesti o skladateljima, povijesnih razdoblja, glazbenih oblika i vrsta, glazbala, pjevačkih glasova, popularne glazbe i jaza)*
- *primjenu računala u glazbi*
- *organiziranje školskih ansambala (ibid.).*

5.2.2 Glazbena umjetnost

Glazbena umjetnost nastavni je predmet u gimnaziji koji se provodi kroz jedan sat tjedno, dvije (prirodoslovna i matematička gimnazija) ili četiri (opća i jezična gimnazija) godine. Glazbena nastava u gimnazijama provodi se prema dijakronijskom modelu – kronološkoj koncepciji povijesti glazbe. Prema *Pravilniku o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu* (1996) nastavu Glazbene umjetnosti mogu predavati profesori teorijskih glazbenih predmeta, profesori Glazbene kulture i diplomirani muzikolozi. Svrha je Glazbene umjetnosti: upoznati glazbene oblike i vrste

glazbenih djela; ustanoviti kojem glazbenom razdoblju pripada slušano glazbeno djelo; upoznati umjetnička djela hrvatskih skladatelja; poticati razvijanje glazbenog ukusa i aktivnog muziciranja u sklopu glazbenog života zajednice; poznavati glazbala, pjevačke glasove i izvođačke sastave itd.

Od nastavnika se očekuje razvijena metodička kompetencija povezana s muzikološkim sadržajima. Nastava se temelji na slušanju glazbe, stoga su metodičke kompetencije manjega opsega u odnosu na metodičke kompetencije koje zahtijeva nastava Glazbene kulture.

5.2.3 Solfeggio

Nastava koja se provodi u glazbenim školama izvodi se individualno (nastava instrumenta) ili grupno, s ciljem odgoja i obrazovanja mladih glazbenika za daljnje usavršavanje tijekom studija. Pohađanjem predmeta glazbenih škola stječu se glazbena znanja i vještine koje omogućuju čitanje notnog teksta s razumijevanjem, slušanje glazbe i njezino bilježenje notama. Nastava Solfeggia jedini je teorijski predmet koji se prožima kroz cijelo glazbeno školovanje; Solfeggio se može pohađati i prije osnovne glazbene škole; tada se radi o Početničkom Solfeggiu. Nastava Solfeggia provodi se kroz dva sata tjedno tijekom deset godina školovanja (osnovnoškolskog i srednjoškolskog).

Rojko (2012) Solfeggio definira kao predmet na kojemu se stječu intonacijska i ritamska znanja koja omogućuju pojedincu razumijevanje glazbene strukture – moći auditivno prezentiranu glazbu zapisati notama, odnosno moći pjevati/svirati notama zapisanu glazbu. Jedna od glavnih aktivnosti nastave Solfeggia pisanje je diktata koje se temelji na slušnom prepoznavanju i bilježenju u notni zapis (Barić, 2021). Za poučavanje Solfeggia vrlo je bitno dobro poznavanje metoda intonacije koje Rojko smatra različitim jezicima za učenje glazbenog jezika (Rojko, 2004 prema *ibid.*). Neke najpoznatije metode intonacije koje se koriste u nastavi su metoda *Tonika-do*, *Tonik-solfa*, *Kodalyjeva metoda*, *Jale*, *Funkcionalna metoda* Elly Bašić, brojčane metode, apsolutna solmizacija i abecediranje (Barić, 2021). Nastavnik Solfeggia treba posjedovati metodičke kompetencije vezane za:

- *pjevanje melodije i izvođenje ritma prema notnom zapisu*
- *demonstriranje, tj. sviranje glazbenih primjera*
- *zapisivanje notama glazbenih primjera – diktata*

- *upoznavanje notnog pisma i znakova*
- *stvaranje glazbe*
- *slušanje glazbe i uočavanje glazbeno-izražajnih sastavnica, zvuka različitih glazbala, izvođačkih sastava, glazbenih oblika.*

5.2.4 Teorija glazbe

Teorija glazbe u glazbenim školama provodi se u obliku izbornog predmeta u šestom razredu osnovne škole kroz jedan sat tjedno. Ovaj je glazbeni predmet vrlo opsežan, a sadrži sljedeće teme: *uvod – zvukovni prostor i vremenska dimenzija glazbe; zapisivanje glazbe i čitanje glazbenog zapisa; tempo; mjera i ritam; intervali; tonalitet i ljestvica; oznake ugođaja, dinamike, tehnike izvođenja i fraziranja, različiti ukrasi i dodatne oznake za izvođenje glazbe; vježbe glazbenog pravopisa; uvod u harmoniju; pojmovi s područja polifonije; glazbeno oblikovanje (temeljni uvid); šetnja kroz povijest glazbe; pjevački glasovi i glazbala; sastavi izvođača (Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole, 2006).*

Znanja teorije glazbe povezana su sa znanjima koja se stječu svladavanjem intonacijskih i ritamskih vještina na nastavi Solfeggia (Barić, 2021). Prema tome, Teorija glazbe ne bavi se analizom glazbenih djela, skladanjem glazbe i proučavanjem znanstvene, duhovne i estetske osnove glazbe, nego je riječ o glazbenom pravopisu, gramatici i strukturnom aspektu glazbe (Rojko, 2012). Tako da je svrha predmeta Teorija glazbe „omogućiti učeniku da pred završetak školovanja u osnovnoj glazbenoj školi stekne određena dodatna znanja o glazbi.“ Nastavnik predmeta *Teorija glazbe* trebao bi posjedovati metodičke kompetencije vezane za:

- *osnove teorije glazbe*
- *znanja o glazbenom pravopisu*
- *zvukovno i vizualno prepoznavanje izvođača i izvođačkih sastava*
- *hrvatska narodna glazbala*
- *temeljne pojmove s područja harmonije i polifonije*
- *osnove tijeka razvoja glazbe od srednjega vijeka do danas i nazive pojedinih glazbenih razdoblja, odnosno stilova*

- *prepoznavanje glazbenih oblika (Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole, 2006).*

Autori su na temelju dobivenih rezultata (kvalitativnom i kvantitativnom analizom podataka) zaključili da je metodičkom obrazovanju i praktičnom osposobljavanju studenata Glazbene pedagogije posvećeno nedovoljno pažnje, dok se veću važnost pridaje temeljnim glazbenim znanjima (Šulentić Begić i Begić, 2018). Smatraju da je metodičkim kolegijima dodijeljen prilično mali broj bodova (od 12 do 18 ECTS-a) unatoč činjenici da prema bolonjskom sustavu nastavničke kompetencije trebaju biti u opsegu od 60 ECTS-a. Postotak zastupljenosti ECTS bodova metodičkih kolegija u odnosu na ukupan broj ECTS bodova (300) studija Glazbene pedagogije je sljedeći: 6 % Zagreb, Osijek i Pula (18 ECTS) te Split 4 % (12 ECTS).

6. PREGLED ISTRAŽIVANJA

6.1 Glazbeni pedagozi i njihove osobne kompetencije

Istraživanje kojim se proučavala profesionalna vizija i procjena osobnih kompetencija studenata glazbene pedagogije Pedagoškog fakulteta u Mariboru, proveli su Pesek, A. i Bratina, T (2015). Neki su od aspekata istraživanja koji su zanimali autore: *Odluka za studij glazbene pedagogije kao prvi, drugi ili treći izbor; Na kojoj odgojno obrazovnoj ustanovi bi studenti željeli predavati; Ocjena kvalitete studija i studijskih očekivanja; Želja za studiranjem i drugih glazbenih smjerova; Samoanaliza crta ličnosti*. U istraživanju je sudjelovalo 68 studenata u okviru četiri studijske godine. Studenti su imali zadatak napisati je li studij Glazbene pedagogije bio njihov prioritet ili su ga upisali jer nisu ispunjavali uvjete za studij na Muzičkoj akademiji. Njih 45 stavilo je studij Glazbene pedagogije kao prvi izbor, 20 kao drugi izbor, a njih troje kao treći izbor. Sljedećim pitanjem autori su zahtijevali od studenata da označe na kojoj bi odgojno-obrazovnoj ustanovi voljeli poučavati kada završe studij Glazbene pedagogije. Njih 22 htjelo bi poučavati u osnovnoj školi, 33 u glazbenoj školi, a 13 u srednjoj školi. Autori su integrirali prvo pitanje⁸ s pitanjem kvalitete studija i došli do rezultata da razlika između ocjena kvalitete studija s obzirom na prioritet kod odabira studija nije velika. Većina studenata kojima je studij Glazbene pedagogije bio prvi ili drugi izbor, zadovoljni su studijskim programom, dok studente kojima je studij bio treći izbor nisu uključili u rezultate zbog malog broja. Također, analiza je pokazala da studenti žele više učiti o vođenju razreda s obzirom na to da su znanja s toga područja ocijenili neutralno.

Ispitanicima je bilo ponuđeno pitanje bi li htjeli studirati još neki glazbeni smjer uz sadašnji. Čak 26 studenata želi studirati i druge glazbene smjerove, za to je zainteresirano 20 studenata, 9 studenata je neodlučno, a 13 studenata ne želi studirati druge glazbene smjerove.

Autori su pripremili niz tvrdnji kojima će odrediti koje crte ličnosti studenti Glazbene pedagogije procjenjuju kao najvažnije, a tvrdnje su sljedeće: *Vjerujem da za obavljanje zanimanja imam dovoljno razvijene glazbene sposobnosti., Posao u školi pokušavat ću obavljati najbolje što mogu., Vidim mogućnosti za kvalitetniji suživot učitelja i učenika., Svoj rad dobro organiziram., Svoj posao obavljam točno i dosljedno., Znam slušati i primjereno se*

⁸ *Odluka za studij glazbene pedagogije kao prvi, drugi ili treći izbor*

odzvati., Imam smisao za humor., Redovito izvršavam i ispunjavam radne obveze., Dobro podnosim opterećenja, stresove, frustracije., Konflikte rješavam razgovorima punim poštovanja., Svoja dostignuća i rad znam kritično vrednovati., Mislim da sam stabilna i uravnotežena ličnost. S tvrdnjama se slaže 67 ispitanika, dok je jedan neodlučan.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako studenti svoj fokus za budući profesionalni rad više usmjeravaju na rad u glazbenim školama, a ne prema radu u osnovnim i srednjim školama. Kroz istraživanje autori dolaze do dva moguća zaključka zbog čega je to tako. Prvi razlog želja je za razvijanjem i ostvarivanjem vlastitih umjetničkih ambicija, dok je drugi razlog nedostatak želje za rad u izazovima koje donosi rad s učenicima u većim razrednim odjeljenjima. Možemo zaključiti kako bi terapijski sadržaji, ali i promjena dinamike i okruženja razredne nastave, koji su usmjereni na rast učitelja i učenika, više doprinijeli pozitivnoj motivaciji za učiteljski poziv.

6.2 Glazbeni pedagozi i aktivnosti sviranja

Istraživanje (Dominković, 2016) koje je imalo za cilj utvrditi razinu kompetentnosti studenata Glazbene pedagogije za ostvarivanje sviranja u nastavi glazbene kulture provelo se na *Umjetničkoj akademiji u Osijeku*, u svibnju 2016. godine. Također, htjelo se utvrditi kako studenti procjenjuju vlastitu kompetentnost za svoj poziv te je li nastava klavira dovoljna za stjecanje znanja potrebnih za realizaciju aktivnosti sviranja na nastavi glazbe.

Ispitanici istraživanja bili su studenti preddiplomskog (43) i diplomskog studija (12). Prvi dio upitnika sastojao se od općih podataka o studentima, dok je drugi dio sadržavao tri skale. Prva skala sadržavala je tvrdnje o stavovima studenata o svojoj ulozi kao budućeg glazbenog pedagoga; druga je sadržavala tvrdnje vezane za vještinu sviranja klavira; treća skala odnosila se na samoprocjenu vlastite vještine sviranja. Studenti su tvrdnje označavali brojevima od 1 do 5 (1 – *Uopće se ne slažem*; 2 – *U potpunosti se slažem*). Rezultati su sljedeći:

1) Skala samoprocjene kompetencija studenata za budući nastavnički poziv

Rezultati tvrdnje *Moja zainteresiranost za budući poziv nastavnika glazbene kulture godinama sve više raste* pokazuju da zainteresiranost studenata preddiplomskog studija kroz godine sve više raste i da se većina s time *u potpunosti slaže* (46,51 %). Studenti diplomskog studija pokazuju da se s tvrdnjom *u potpunosti slaže* 53,49 %, a *slaže* 32, 56 % studenata.

S tvrdnjom *Smatram da ću biti kompetentna/kompetentan za pedagoški rad nakon završenog fakulteta, u potpunosti se slaže* 53,49 % studenata preddiplomskog i 25 % studenata diplomskog studija, a *32,56 % studenata preddiplomskog i 50 % studenata diplomskog studija se slaže.*

Sljedeća tvrdnja, *Želim svakodnevno objektivno sagledavati rezultate svoga rada i prosuđivati svoje postupke,* pokazuje zrelost studenata diplomskog studija s rezultatima da se *u potpunosti slaže* 50 % studenata, dok se druga polovica *slaže* s tvrdnjom.

Kada je riječ o želji za stručnim usavršavanjem, s tvrdnjom *Želim i nakon završenog fakulteta pohađati seminare/usavršavanja i na taj način poboljšavati svoja znanja iz glazbene pedagogije u potpunosti se slaže* 60,47 % studenata preddiplomskog i 50 % studenata diplomskog studija, dok se *slaže* oko 25 % studenata i preddiplomskog i diplomskog studija.

2) Procjene tvrdnji vezanih za vještinu sviranja klavira

Tvrdnje koje se odnose na procjene tvrdnji vezanih za vještine sviranja klavira su sljedeće:

- *Sviranje klavira važna je aktivnost u nastavi glazbene kulture.*
- *Kolegij na kojem se stječe vještina sviranja klavira dostatan je za realiziranje aktivnosti sviranja u nastavi glazbene kulture.*
- *Vještinom sviranja klavira koju stječem na fakultetu povećavam svoja umjetničko-interpretativna znanja i umijeća.*
- *Klavir je umjetnički kolegij gdje stječem znanja o interpretaciji glazbenih djela koja će mi koristiti u pedagoškom radu.*
- *Vještina sviranja klavira koju stječem na fakultetu značajno pridonosi mome ukupnom glazbenom obrazovanju.*
- *Vještina sviranja klavira koju stječem na fakultetu pomoći će mi kod rada s pjevačkim zborom.*
- *Vještina sviranja klavira koju stječem na fakultetu omogućava mi da prema potrebi mogu izvoditi klavirska djela s učenicima na nastavi.*
- *Vještinom sviranja klavira koju stječem na fakultetu razvijam samo reproduktivnu vještinu sviranja klavira.*
- *Vještinom sviranja klavira koju stječem na fakultetu povećavam svoja ukupna znanja o formalnom analiziranju strukture skladbe.*

- *Vještinom sviranja klavira koju stječem na fakultetu povećavam svoja ukupna znanja o harmonijskoj strukturiranosti skladbe.*
- *Znanja (o harmoniji, polifoniji, oblicima, stilovima, povijesti glazbe) koja se uvježbavanjem skladbe posredno stječu na nastavi klavira pomažu mi kod drugih kolegija, a tako će mi biti i pomoć kada budem učenike vodio/la kroz aktivno slušanje djela na glazbenoj kulturi.*

Analiza tvrdnji pokazuje nam da studenti smatraju da je kolegij *Klavir obvezatno* dovoljan za realizaciju sviranja u nastavi glazbene kulture.

Zadnji dio istraživanja donosi nam samoprocjenu vještina sviranja studenata. Većina studenata smatra da je njihovo *prima vista* sviranje i harmonizacija pjesama u vrlo dobrom stanju za što autor smatra da bi drugačije rezultate pokazalo ako bi se radila kvalificirana provjera vještina studenata. Za funkcionalno korištenje klavira u nastavi nije dostatan kolegij *Klavir obvezatno* jer je ta nastava usmjerena reproduktivnom izvođenju klavirskih skladbi. Kompetencije sviranja klavira na studiju Glazbene pedagogije, osim na kolegiju *Klavir obvezatno*, mogu se steći kroz kolegije *Harmoniju na klaviru* i *Sviranje partitura*.

6.3 Profesionalni identitet glazbenih pedagoga

Istraživanje⁹ provedeno 2018. godine bilo je usmjereno na ispitivanje profesionalnog identiteta glazbenog pedagoga iz perspektive nastavnika glazbeno-pedagoških predmeta na fakultetima. S obzirom na mali broj akademija i fakulteta s glazbenim odsjecima u Hrvatskoj, u istraživanje je uključeno 34 nastavnika uz nastavnike iz Bosne i Hercegovine, Srbije, Crne Gore i Slovenije. Istraživanje je dalo odgovore na sljedeća pitanja:

1. „Tko su glazbeni pedagozi?
2. Ima li glazbena pedagogija temeljne karakteristike koje su potrebne da bi imala status profesije?
3. Koja su najvažnija znanja i vještine za glazbenog pedagoga?
4. Koja znanja i vještine posjeduju glazbeni pedagozi?

⁹ Svalina, V. (2018). *Profesionalni identitet glazbenih pedagoga*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu, 2018. str. 83-98.

5. Osiguravamo li glazbenim pedagozima kvalitetno obrazovanje na visokoobrazovnim institucijama?
6. Jesu li glazbeni pedagozi zaposleni na visokoobrazovnim institucijama zadovoljni svojim radnim mjestom?“ (Svalina, 2018)

Rezultati istraživanja pokazuju da su nastavnici složni u tvrdnji da je glazbena pedagogija znanstveno utemeljena te se razlikuje od ostalih sličnih disciplina. S tvrdnjom da glazbeno-pedagoške predmete na akademijama mogu voditi umjetnici slaže se polovica nastavnika, 41,9 % se ne slaže, dok je 9,7 % nastavnika neodlučno. Većina se nastavnika ne slaže s tvrdnjom da su nastavnici glazbe zaposleni u općeobrazovnim i glazbenim školama upoznati sa znanstvenim djelovanjem istaknutih glazbenih pedagoga te s tvrdnjom da glazbeni pedagozi imaju ujednačene kompetencije. Također, više od polovice nastavnika izrazilo je neslaganje s ponuđenom tvrdnjom da postoji društvena potpora za profesionalne aktivnosti glazbenih pedagoga.

Kada je riječ o važnosti pojedinih vještina, nastavnici stavljaju naglasak na sljedeće vještine:

- *vještina govornog i pismenog izražavanja na materinjem jeziku*
- *vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbeno-pedagoških kolegija*
- *organizacijske vještine*
- *vještina sviranja*
- *vještina čitanja notnog teksta s lista*
- *vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbenih kolegija*
- *vještina za timski rad*
- *vještina pjevanja*
- *vještina praćenja i analiziranja tiskanog notnog teksta i njegove zvučne realizacije.*

Većina nastavnika tvrdi da su glazbeni pedagozi u potpunosti ovladali znanjima o teoriji glazbe, znanjima o glazbenoj pedagogiji, umjetničkoj glazbi, harmoniji, stilovima, povijesnim razdobljima i skladateljima te glazbenim oblicima. Četvrtina nastavnika smatra da su u potpunosti stekli znanja iz psihologije, znanja o zabavnoj glazbi i glazbama svijeta, dok trećina nastavnika tvrdi da glazbeni pedagozi svojim obrazovanjem ne steknu znanja dovoljna za rad s djecom s poteškoćama u razvoju i učenju. Prema ispitanicima, vještine koje glazbeni pedagozi u potpunosti stječu su:

- vještina praćenja i analiziranja tiskanog notnog teksta i njegove zvučne realizacije
- vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbeno-pedagoških kolegija
- vještina sviranja
- vještina čitanja notnog teksta s lista
- vještina govornog i pismenog izražavanja na materinjem jeziku
- organizacijske vještine
- vještine za timski rad
- komunikacijske vještine
- vještina pjevanja
- vještina zapisivanja slušane glazbe
- vještina posredovanja znanja i vještina u okviru glazbenih kolegija (ibid.).

Vrlo mali broj nastavnika smatra da su glazbeni pedagozi ovladali *vještinom govornog i pismenog izražavanja na stranom jeziku* ($M=3,06^{10}$), *vještinom vođenja vokalno-instrumentalnog ansambla* ($M=3$), *vještinom vođenja instrumentalnog ansambla* ($M=2,97$) te *vještinom skladanja* ($M=2,79$) (ibid.).

Među najvažnijim znanjima za njihovo zanimanje, nastavnici¹¹ su izdvojili znanja iz glazbene pedagogije (56 %), didaktike (40 %), vještine sviranja (40 %), komunikacijske vještine (36 %), znanja iz psihologije (28 %), vještinu pjevanja (24 %) i vještinu posredovanja znanja i vještina u okviru glazbenih kolegija (20 %).

Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti da postoje razlike s obzirom na važnost i stečenost određenih znanja, ponajviše znanja iz didaktike i pedagogije – nastavnici smatraju da su ta znanja vrlo važna, iako nisu zadovoljni stečenošću tih znanja. Također, *vještine praćenja i analiziranja tiskanog notnog teksta i njegove zvučne realizacije* nisu tako važne, a nastavnici procjenjuju da su dobro razvijene. Kada je riječ o stečenim znanjima i vještinama u okviru preddiplomskog, diplomskog i poslijediplomskog studija, nastavnici su većinom zadovoljni, a nekolicina je izrazito zadovoljna.

¹⁰ M = aritmetička sredina

¹¹ Izjasnilo se 25 od ukupno 34 nastavnika.

6.4 Kompetencije učitelja u poučavanju Glazbene kulture u osnovnoj školi

Svrha ovoga istraživanja provjera je stečenih kompetencija učitelja razredne nastave za izvođenje nastave Glazbene kulture. Istraživanje je provedeno 2018. godine u 10 osnovnih škola u Rijeci te na Učiteljskom fakultetu u Rijeci, a sudjelovalo je 76 učitelja i 60 studenata.

Rezultati su pokazali kako učitelji razredne nastave i studenti Učiteljskog fakulteta uviđaju važnost glazbenih kompetencija za samu nastavu, ali su svjesni i nedostataka koji se odnose na obrazovanje za poučavanje glazbene nastave te na samu odgojno-obrazovnu ustanovu u kojoj rade. Kada je riječ o stečenim kompetencijama za izvođenje glazbene nastave, studenti Učiteljskog fakulteta smatraju da nisu dovoljno kompetentni i da bi se na tome trebalo poraditi, dok učitelji smatraju da su stekli dovoljne kompetencije za uspješan rad na nastavi Glazbene kulture (Matanović, 2018).

6.5 Kompetencije nastavnika pripravnika

Novak, M. (2016) provela je 2015. godine istraživanje u suradnji s ravnateljima osnovnih i srednjih glazbenih škola u svrhu povratnih informacija o kompetentnosti diplomiranih studenata glazbenih akademija – pripravnika, za rad u nastavi. Sudjelovalo je 23 ispitanika, odnosno ravnatelja koji su kroz 18 kategorija iznijeli stavove o kompetencijama pripravnika njihovih škola. Od njih se očekivalo da se slože s jednom od četiriju tvrdnji koja bi predstavljala njihovo mišljenje o usvojenosti kompetencija tijekom studija - „uopće nije stečeno na studiju”, „u manjoj mjeri stečeno na studiju”, „djelomično stečeno na studiju”, „u cijelosti stečeno na studiju” (ibid.). Kompetencije su podijeljene na profesionalne i generičke, koje su podijeljene u tri skupine: instrumentalne, interpersonalne i sistemске.

Prema istraživanju, studenti imaju dovoljno razvijene profesionalne kompetencije za početnu sigurnost u radu u nastavi, dok su od generičkih kompetencija najrazvijenije instrumentalne kompetencije u obliku osnovnih znanja iz područja studija. Što se tiče ostalih dviju kategorija generičkih kompetencija, znatno su razvijene kompetencije iz područja poštivanja etičkih principa profesije (interpersonalne) te sposobnosti i želje za učenjem (sistemske).

Međutim, neke od kategorija kompetencija koje su označene kao važne kategorije (*primjena znanja u rješavanju praktičnih problema, planiranje, organiziranje i vrednovanje ciljeva poučavanja, rad u timu*) također su opisane kao malo ili djelomično stečene tijekom studija. Isto tako, razvijene kategorije označene su kao ne toliko važne (*umjetnička samostalnost te individualni i prepoznatljiv umjetnički izričaj*). Ovi rezultati istaknuli su potrebu usmjerenosti visokih učilišta na određene kompetencije koje bi studenti trebali usvojiti za svoju profesionalnu karijeru, a vezani su uz sposobnost kritike i samokritike, prilagodbe novim situacijama, poznavanje rada na računalu te sposobnost primjene znanja u rješavanju praktičnih problema (Novak, 2016).

6.6 Kompetencije nastavnika Početničkog solfeggia

Sljedećim istraživanjem nastojalo se utvrditi kakvo je mišljenje nastavnika Početničkog solfeggia o organiziranju i provođenju takve nastave, o aktivnostima kojima je nastava ispunjena, koje su nastavničke kompetencije potrebne da bi nastava bila uspješna te koliko su nastavnici zadovoljni nastavom Početničkog solfeggia (Škojo, 2018).

U istraživanju je sudjelovalo osam nastavnika Početničkog solfeggia iz šest glazbenih škola na području Hrvatske sa završenim studijem Glazbene pedagogije (Glazbene kulture). Osobnim polustrukturiranim intervjuiranjem, istraživanje nam donosi sljedeće rezultate. Nastavnici su pokazali da su iznimno zadovoljni nastavom Početničkog solfeggia i tvrde da je to za njih „izmišljen posao“ (ibid.). Kao poteškoće s kojima se susreću u nastavi nastavnici navode disciplinske probleme zbog velikog broja učenika te prevelike razigranosti i manjka koncentracije. Kako za nastavu Početničkog solfeggia nema utvrđenog programa i priručnika, ispitanici ističu kako se nastava Solfeggia u velikoj mjeri razlikuje od nastave Početničkog solfeggia. Kao cilj nastave većina ispitanika složila se da nastava Početničkog solfeggia služi kao priprema za osnovnu glazbenu školu i da se njome stvaraju temelji za učenje novih sadržaja na nastavi Solfeggia, dok jedan ispitanik tvrdi da je cilj ove nastave „ostvariti prijateljski kontakt s glazbom i zavoljeti glazbu.“ (ibid.)

Kada je riječ o kompetencijama, nastavnici najčešće spominju kreativne kompetencije bez kojih ne bi mogli osmišljavati nastavne sadržaje i motivirati učenike na sudjelovanje u nastavi i na produktivnost. Nastavnici tvrde da je kreativnost ključ uspješne nastave s

učenicima mlađega uzrasta. S obzirom na različitosti učenika, potrebno je imati određene vještine kojima će se svakog učenika motivirati drugačijim pristupom. Nastava je Početničkog solfeggia, prema jednomu od ispitanika, „jedina nastava u kojoj se možemo prepustiti potpunoj kreativnosti“ i u kojoj „kreativan nastavnik može razviti kreativne učenike.“ (ibid.)

Pedagoške kompetencije koje nastavnici navode vezane su za osobne, emocionalne, komunikacijske i analitičke kompetencije. Razvoj emocionalne kompetencije može stvoriti pozitivan stav prema učenju, a isto tako i oblikovati učenika kao emocionalno zdravog pojedinca (Jurčić, 2014). Djeca nisu sklona aktivno sudjelovati u monotonj i mirnoj nastavi, stoga je bitno da nastavnik omogući učenicima pozitivno nastavno ozračje učeći uz niz aktivnosti u kojima uživaju, a koje traju kratko. Razvojem analitičke kompetencije nastavnik će moći procijeniti jesu li učenici motivirani, koliko su dobro shvatili naučeno, jesu li ciljevi sata koji vode do kvalitete učenikova učenja realizirani (ibid.). Uspješan nastavnik trebao bi biti energičan i inovativan, trebao bi se znati prilagoditi svakom učeniku i znati kvalitetno iskoristiti svaki trenutak nastave; treba imati razvijenu emocionalnu kompetenciju, biti motivator i animator te biti vješt na instrumentu.

6.7 Pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta

Barić, Z. (2021). provela je istraživanje koje se odvijalo tijekom 2016./2017., 2017./2018. i 2018./2019. Istraživanje je obuhvatilo 143 nastavnika teorijskih glazbenih predmeta koji djeluju na 24 osnovne i srednje glazbene škole na području Hrvatske. Anketiranjem i intervjuiranjem ispitalo se nastavnike o samoprocjeni njihovih pedagoških i stručnih kompetencija te profesionalnih vještina. Analizom dobivenih rezultata nastale su četiri skale: *pedagoške kompetencije*; *odnos učenik–nastavnik*; *nedostaci vještina u odgojno-obrazovnom radu*; *stav prema završenom studiju* (Barić, 2021).

Ono što je utjecalo na rezultate procjene pedagoških kompetencija nastavnika godine su radnoga iskustva. Oni nastavnici koji imaju od 11 do 20 godina radnoga iskustva svoje pedagoške kompetencije procjenjuju višima u odnosu na nastavnike koji rade do 10 godina u školama. Kada je riječ o različitim studijskim smjerovima koje su ispitanici završili, nije uočena posebna razlika u kompetencijama. Kompetencije koje su ispitanici s više godina radnoga iskustva istaknuli socijalne su, pedagoške, emocionalne te kompetencije za rad s

učenicima i roditeljima. Također, moglo se zaključiti da zadovoljstvo pozivom i briga o kvaliteti odgojno-obrazovnog rada s godinama iskustva raste (ibid.).

Kao i za pedagoške kompetencije, nastavnici koji imaju više godina radnoga iskustva smatraju da imaju dobar odnos s učenicima, da dobro postupaju s njima, nastoje im pružati potporu te da su jednako motivirani za sve učenike. To nam pokazuje da su nastavnici sigurni u radu i pristupu učenicima, a njihovo zadovoljstvo u radu s učenicima dokaz je razvijenosti osobnih, interpersonalnih i intrapersonalnih kompetencija.

Ispitanici s više godina staža osjećaju se sigurnije u radu i procjenjuju kako imaju više vještina od nastavnika koji imaju manje godina radnoga iskustva. Iako su nedavno na studiju slušali kolegije vezane za pedagogiju, nastavnici s manje iskustva smatraju da im nedostaje znanja o odnosu s učenicima što nam ukazuje na nedovoljan broj pedagoških i metodičkih kolegija na studijima.

Kada je riječ o završenom studijskom smjeru, nema značajne razlike u rezultatima, no ono što se ističe je da „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“ na što se veže činjenica da nastavnici sa završenim studijem Teorije glazbe mogu predavati sve glazbene predmete u osnovnoj i srednjoj školi dok glazbeni pedagozi mogu predavati samo Solfeggio i Teoriju glazbe u osnovnoj glazbenoj školi.

Iz rezultata o procjeni o završenom studiju, vidljivo je slabo zadovoljstvo nastavnika. Tvrdnji *U mojem je studiju bilo dovoljno pedagoške / metodičke prakse* svi su nastavnici, i oni s više i oni s manje godina radnoga iskustva, dali najnižu ocjenu. O pitanju stava prema studiju nema velike razlike među stavovima teoretičara i glazbenih pedagoga. Stoga, godine radnoga iskustva čine veliku ulogu u rezultatima istraživanja jer „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.“

7. Zaključak

Pred budućim je glazbenim pedagozima zahtjevan zadatak. Oni bi se tijekom studija trebali osposobiti za uspješno izvođenje nastave Glazbene kulture u osnovnim školama, Glazbene umjetnosti u gimnazijama i teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama. Od njih se očekuju određena stručna znanja kao i razvijene pedagoške i metodičke kompetencije koje bi im pomogle prenijeti ta znanja učenicima.

Današnji oblik nastave izmijenio je klasične metode obrazovanja i postavio nove izazove kako za učenike tako i za nastavnike. S obzirom na situacije koje se događaju u našem društvu i u našim životima, shvaćamo kako izobrazba i poznavanje suvremenih metoda učenja i poučavanja nije potrebna samo učenicima, nego i učiteljima jer upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije iziskuje određena znanja. Stoga, nakon završetka studija nužno je samoinicijativno obrazovanje kako bi bili u koraku s izazovima i promjenama u obrazovanju. Suvremenim glazbenim pedagozima zadatak uvođenja u glazbu i prenošenja znanja o glazbi olakšao je razvoj tehnologije u smislu motiviranja učenika za aktivnosti i praćenje nastave glazbe. Stoga je bitno razvijanje metodičkih, pedagoških, profesionalnih i IKT kompetencija kojima će glazbeni pedagozi pripremu za nastavu i samu nastavu glazbe učiniti ugodnima i sebi i učenicima.

8. Popis literature

- Baranović, B. (2006). Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj - različite perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Barić, Z. (2016). Pedagoške kompetencije nastavnika instrumentalne nastave. *Tonovi*, 68(2).
- Barić, Z. (2021). Pedagoške i stručne kompetencije nastavnika teorijskih glazbenih predmeta. Doktorska disertacija. Osijek: Filozofski fakultet.
- Bognar, L. i Matijević, M. (1993). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratina, T.; Pesek, A. (2015). Vizija budućih glazbenih pedagoga i njihove osobne kompetencije. Sveučilište u Mariboru, Pedagoški fakultet.
- Brodar, M. (2017). Kurikulum usmjeren ka kompetencijama. Završni rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.
- Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, 30(2), 79-95.
- Brust Nemet, M., Sili, A. (2016). Učiteljeve didaktičko-metodičke kompetencije za učinkovitu nastavnu komunikaciju. *Život i škola*, 62(3), 163-172.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 191-203.
- Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), 175-189.
- Dominković, M. (2016). Kompetencije studenata glazbene pedagogije u realiziranju aktivnosti sviranja u nastavi glazbene kulture. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku.
- European Commission (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.
- Hrvatski kvalifikacijski okvir: Uvod u kvalifikacije. (2009). Vlada Republike Hrvatske: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

- Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagoška istraživanja*, 7(2), 291-305.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja*, 11(1), 77-93.
- Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20(2), 147-162.
- Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10(1), 209-230.
- Matanović, J. (2018). *Kompetencije učitelja u poučavanju glazbene kulture u osnovnoj školi*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Novak, M. (2016). Kompetencije nastavnika – pripravnika u osnovnim i srednjim glazbenim školama – perspektiva poslodavca. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* (0044-4855) LXII (2016), 3; 245-256.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj (Narodne novine, br. 151).
- OECD (2014). *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession: Background Report and Project Objectives*.
- Pravilnik o dopuni o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu. (2001). *Narodne novine*, 59/90, 27/93 i 7/96.
- Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju nastavnika u srednjem školstvu. (1996). *Narodne novine*, 19/92, 26/93, 27/93 i 50/95.
- 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.

Rojko, P. (2012). Glazbenopedagoške teme. Zagreb: Jakša Zlatar.

Svalina, V. (2015). Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Svalina, V. (2018). Profesionalni identitet glazbenih pedagoga. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu, 2018, 83-98.

Škojo, T. (2018). Nastavničke kompetencije za realizaciju početničkog solfeggia U: Music in society, Bosnić, A., Hukić, N. (ur.). Sarajevo: Musicological Society of the Federation of Bosnia and Herzegovina Academy of Music, University of Sarajevo, 115-129.

Škojo, T. (2022). Spremnost studenata za novu obrazovnu stvarnost s naglaskom na osuvremenjivanje glazbenog obrazovanja korištenjem informacijsko-komunikacijske tehnologije // Inovativne metode poučavanja u umjetničkom području / Radočaj-Jerković, A. ; Milinović, M. (ur.). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 2022. str. 306-318.

Šulentić Begić, J., Begić, A. (2018). Stjecanje metodičke kompetencije studenata Glazbene pedagogije // 2. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij o pedagogiji u umjetnosti - Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije / Radočaj-Jerković, Antoaneta (ur.). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku, 2018. str. 483-502