Glazbeni umjetnik danas - umjetnik i/ili glazbeni pedagog

Svalina, Vesna

Source / Izvornik: **Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5, 2017, 447 - 470**

Conference paper / Rad u zborniku

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:365040

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**



Repository / Repozitorij:

FOOZOS Repository - Repository of the Faculty of Education





Doc. dr. sc. Vesna Svalina

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Republika Hrvatska

PREGLEDNI RAD / REVIEW ARTICLE
UDK 78.07:<37.013:37.042>

GLAZBENI UMJETNIK DANAS - UMJETNIK I/ILI GLAZBENI PEDAGOG

Sažetak

Koliko su pedagoške kompetencije važne postaje jasno svakom glazbeniku u trenutku kad svoje znanje i umijeće u području umjetnosti odluči prenijeti mlađim naraštajima. Pojedini glazbeni umjetnici s vremenom postaju značajni upravo po svom glazbeno-pedagoškom radu i važnija su njihova postignuća u tom području, nego umjetničko djelovanje, za koje su se prvotno školovali. Kako bi se utvrdilo koliko su glazbenici posvećeni glazbeno-pedagoškom djelovanju te kakvi su stavovi i mišljenja uspješnih i cijenjenih glazbenika o potrebi stjecanja pedagoških kompetencija, trebalo je provesti opsežnije dokumentacijsko i empirijsko istraživanje. U ovom radu čitatelje ćemo upoznati s najvažnijim rezultatima tih dvaju istraživanja.

Ključne riječi: glazbeni umjetnik, glazbeni pedagog, glazbeno-pedagoško djelovanje, stjecanje pedagoških kompetencija, umjetničko djelovanje.

Uvod

Bez obzira na to o kakvoj se vrsti škole radi, o kakvoj je vrsti obrazovanja riječ, u trenutku kad se nađemo u ulozi onoga tko organizira proces učenja i poučavanja pred nama se otvara niz pitanja i dilema te postajemo svjesni da za nas proces učenja nikako nije završen. Počinjemo ponovno propitivati značenje pojmova učenje i poučavanje, pitamo se kakvim ćemo poučavanjem ostvariti uspješnu nastavu i uspješno učenje, koje su odgojno-obrazovne strategije, metode i postupci najprimjereniji za naš rad i jesu li naše profesionalne i pedagoške kompetencije primjerene zahtjevima suvremenog odgojno-obrazovnog procesa. S istim se pitanjima susreću i nastavnici zaposleni u glazbenim školama i na visokoobrazovnim glazbenim institucijama koji su svoje glazbeno (umjetničko) i pedagoško obrazovanje stjecali na muzičkim ili umjetničkim akademijama.

Treba naglasiti da se zbog složenosti posebnih glazbenih vještina nastava glazbe u glazbenim školama i na akademijama organizira drugačije od nastave glazbe u općeobrazovnim školama. Te su razlike posebno izražene u instrumentalnoj nastavi jer je instrumentalna nastava gotovo redovito individualna[1]. To može biti jedan od razloga zbog kojeg se kod glazbenika i glazbenih pedagoga javlja mišljenje da je sve ono što se uči tijekom studija u okviru pedagogije, didaktike i psihologije odgoja i obrazovanja važnije za rad u općeobrazovnoj školi, nego za rad u umjetničkoj nastavi, ali i mišljenje da je za umjetničku nastavu važnije da nastavnik bude izvrstan glazbenik, nego pedagog.

Jesu li takva razmišljanja doista prisutna među glazbenicima i glazbenim pedagozima? Do odgovora na to pitanje odlučili smo doći tako što smo zatražili nastavnike zaposlene u glazbenim školama i na muzičkim (umjetničkim) akademijama mišljenja o pitanju stjecanja pedagoških kompetencija u okviru umjetničkih studija, o vlastitim iskustvima iz vremena studiranja, o nedostacima pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkog obrazovanja, o pitanju razlikovanja pojma umjetnik i glazbeni pedagog te o doživljaju vlastitog umjetničkog i/ili glazbeno-pedagoškog djelovanja.

Kompetencije učitelja i nastavnika

Kad govorimo o posebno uspješnim učiteljima ili nastavnicima obično naglašavamo da su njihova postignuća velika jer su stekli određene kompetencije koje su bitne za rad u školi i za vođenje nastave iz pojedinih nastavnih područja. O kakvim je kompetencijama riječ, što se točno pod tim misli?

[1] Ovdje treba razlikovati pojam individualne nastave kao oblika rada u nastavi od pojma individualizacija, koji predstavlja didaktičko načelo.

Krenimo od samog pojma kompetencija. Treba se znati da je taj pojam prisutan u različitim područjima te se objašnjenja i definicije dobivaju ovisno o tome u kojem ga se kontekstu promatra. Kurz i Bartram (2002, str. 229) definiraju kompetencije kao „skupove ponašanja koji su instrumentalni za postizanje željenih rezultata i ishoda“, Green (1999, str. 5) se bavi individualnim kompetencijama i promatra ih kao „mjerljive radne navike i osobne vještine koje se koriste za postizanje radnih ciljeva“, a Waters i Stroufe (1983, str. 81) govore da je osoba kompetentna ako je sposobna „koristiti se prirodnim i osobnim resursima (izvorima) da bi postigao dobar razvojni rezultat“. Pojedini autori pri analizi pojma kompetencija polaze od osobina ili ponašanja pojedinca (engl. *competency*), dok drugi promatraju kompetencije kao radne zadatke i tehničke vještine koje su posebno važne za učinkovitost neke organizacije (engl. *competence*) (McClelland, 1973; Prahalad i Hamel, 1990; Wood i Payne, 1998).

Kompetencije učitelja i nastavnika specifične su u odnosu na druge struke jer „učitelji moraju razvijati kompetencije kao specifičan spoj znanja, vještina i osobina kod onih koje poučavaju, kod učenika“ (Lončarić i Pejić Papak, 2009, str. 3). Možemo reći da kompetencije na području odgoja i obrazovanja označavaju sposobnost upotrebe određenih znanja ili, kako ih je definirao Coolahan na simpoziju Vijeća Europe 1996. godine, kao „opće sposobnosti djelovanja koje se temelje na znanju, iskustvima, vrijednostima i dispozicijama koje je pojedinac razvio kod uključivanja u obrazovnu praksu“ (*Key Competencies*, 2002, 13).

Postoji nekoliko vrsta kompetencija koje su važne za vođenje odgojno-obrazovnog procesa. Tako možemo govoriti o onim općim i predmetno nezavisnim, zatim o uskostručnim (predmetnim) kompetencijama za određeno područje, o pedagoško-didaktičko-metodičkim kompetencijama te o psihološkim kompetencijama (vezanim uz osobine ličnosti). Kompetencije učitelja ili nastavnika često se promatra s aspekta stručnih kompetencija, odnosno poznavanja određenog nastavnog predmeta, pa tako Jurčić (2012) ističe kako je kompetentan onaj nastavnik čiju stručnost priznaju učenici i roditelji. Riječ je o stručnosti koja se temelji na znanju, sposobnostima i vrijednostima.

Ovdje je potrebno naglasiti da su uz stručne jednako važne i pedagoške kompetencije, točnije povezivanje u nastavi predmetne, pedagoške, psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije (Bilić, 2000; Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; Sekulić-Majurec, 2007; Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001). Prema Mijatoviću (2000, str. 158), pedagoška kompetentnost predstavlja profesionalnu „mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobraženosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgajanje i obrazovanje stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem.“

Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008, str. 149) smatraju da nastavnici trebaju biti u stanju svoje stručno znanje, vještine i sposobnosti staviti u „funkciju svog pedagoškog djelovanja“. Osobine ličnosti, poput emocionalne osjetljivosti, etičnosti, kreativnosti i kooperativnosti, trebaju biti takve da učitelj ili nastavnik svojim učenicima predstavlja pozitivan model za identifikaciju te autoritet koji će se slijediti dragovoljno (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008).

I Kyriacou (2001, str. 11) govori o tome kako biti djelotvoran nastavnik i kako ostvariti uspješno poučavanje. Po njemu, nastavnik je djelotvoran ako zna čime i kako potaknuti učenike da uče, a poučavanje je uspješno ako se uspije „osmisliti nastavnu aktivnost za svakog učenika koja će uspjeti ostvariti onu vrst učenja koju je nastavnik želio i predvidio“.

Kad govori o stjecanju pedagoških kompetencija Mijatović (2005) ističe da su teorijska pedagoška znanja vrjednija od treninga praktičkih rutina jer praktični aspekt pedagoškog obrazovanja zapravo nema velike sličnosti sa stvarnom praksom. Hrvatić i Piršl (2005, str. 255) nadovezuju se na Mijatovićeve riječi te navode da se višom razinom „teorijskih znanja daje znatno šire mogućnosti učiteljima za izgrađivanje vlastitih modela praktičnog djelovanja“. Ti autori smatraju da u stvarnu praksu škole učitelje možemo kvalitetno uvesti i kroz dobro ustrojeno pripravničko stažiranje.

Prema dokumentu pod naslovom *Improving the Quality of Teacher Education*, koji je objavila europska komisija 2007. godine, velik naglasak treba staviti na praksu, kako na onu koja se provodi tijekom studija, tako i na onu tijekom vježbeničkog staža. Broj sati praktičnog rada trebalo bi povećati tako da ona tijekom studija obuhvaća više od 20 sati godišnje (uz povećanje u završnim godinama), a tijekom vježbeničkog staža ili prve godine zaposlenja osiguravanjem stručne pomoći u obliku mentorstva“ (Lončarić i Pejić Papak, 2009).

O stjecanju pedagoških kompetencija na fakultetima i akademijama

Ako na pitanje stjecanja pedagoških kompetencija na visokoobrazovnim institucijama odlučimo gledati iz europske perspektive, uočit ćemo da su europska iskustva različita, iako postoje (na načelnoj razini) neke zajedničke odrednice po pitanju konceptualnih rješenja, trajanja obrazovanja i kurikuluma. Razlike se uočavaju u pristupima kojima se nastoji osigurati stjecanje kompetencija, odnosno u pristupima kako kasnije obaviti nadzor nad postignutom kvalitetom (Razdevšek-Pučko, 2005). Kad je u pitanju uvođenje sustava javne kontrole, odnosno akreditacije, neke su zemlje više usmjerene na kontrolu studijskih programa (npr. Portugal), dok se druge bave kvalifikacijama diplomiranih učitelja i nastavnika (npr. Engleska). U Portugalu je tako 1998. godine utemeljen „nacionalni institut za akreditiranje programa za obrazovanje učitelja i nastavnika, u kojem su zastupljene institucije za obrazovanje učitelja i

nastavnika, škole (ravnatelji) kao poslodavci učiteljima i nastavnicima, predstavnici roditelja, studenti, predstavnici vlade i gospodarstva“ (Razdevšek-Pučko, 2005, 8). Ti su instituti trebali ocijeniti osigurava li određeni program potrebne profesionalne kvalitete učitelja i nastavnika.

Model obrazovanja koji je uveden u Engleskoj 1992. godine temeljio se na kompetencijama i u početku je bio dosta tehnicistički usmjeren. Nekoliko godina kasnije kompetencije su preoblikovane u standarde koje je svaki diplomirani student morao usvojiti. Njihova usvojenost dokazivala se kvalitetnim praktičnim radom u razredu. Treba reći da se za praktični rad u razredu odvajalo dosta vremena i na fakultetima (Jacques, 2002, prema Razdevšek-Pučko, 2005).

Postoje tri modela prema kojima se na fakultetima stječu pedagoške (nastavne) kompetencije. To su uzastopni/sukcesivni, usporedni i integrirani model. Ti se modeli razlikuju „prema strukturi i zastupljenosti stručnih i pedagoških sadržaja, kao i pozicioniranju tijekom studija, a mogu se realizirati disciplinarno (pedagogija, didaktika, psihologija odgoja i obrazovanja ...) ili problemski“ (Hrvatić i Piršl, 2005, str. 255). Za uzastopni model karakteristično je da se u prvom dijelu studija stječe stručna, a u drugom pedagoška kompetencija. Hrvatić i Piršl (2005) smatraju da je prednost tog modela, između ostalog, u rasterećenju preddiplomskog studija te u postizanju programske cjelovitosti. Drugi model (usporedni) omogućuje istovremeno stjecanje stručne i nastavne kompetencije, ali stjecanje pedagoške kompetencije i program struke nisu formalno povezani. Ipak, očekuje se da će studenti na temelju usvojenih znanja „ostvariti neke funkcionalne veze između različitih programskih sadržaja“ (Hrvatić i Piršl, 2005, str. 255). Ako se želi ostvariti integracija različitih, ali komplementarnih programskih sadržaja (povezati stručne i pedagoške kompetencije), primjenjivat će se integrirani model. Tu će pedagoško-psihološko-didaktičko-metodički sadržaji činiti i do polovice ukupne satnice s tim da će bitan sadržaj studija biti stjecanje praktičnih sposobnosti kroz školsku praksu. Danas se ovakav model obično primjenjuje za učiteljske studije (Hrvatić i Piršl, 2005).

Ciljevi i metodologija istraživanja

Ciljevi istraživanja

U ovom radu opisat ćemo istraživanje koje smo provodili s ciljem utvrđivanja zastupljenosti pedagoške grupe predmeta na umjetničkim glazbenim studijima te ispitivanja stavova i mišljenja glazbenika o potrebi stjecanja pedagoških kompetencija na muzičkim i umjetničkim akademijama. Polazimo od opće hipoteze da je pedagoška grupa predmeta zastupljena na većini glazbenih studija te da glazbenici koji se bave glazbeno-pedagoškim radom nisu u potpunosti zadovoljni pedagoškim obrazovanjem

kako je ono za njih bilo organizirano u vrijeme kad su studirali na muzičkoj ili umjetničkoj akademiji. Istraživanje je trebalo dati odgovore i na sljedeća pitanja:

1. Koja su područja najviše i najmanje zastupljena u okviru pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke grupe predmeta na muzičkim i umjetničkim akademijama?
2. Razlikuju li se programi instrumentalnih studija, studija glazbene pedagogije, teorije glazbe i muzikologije po zastupljenosti pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke grupe predmeta?
3. Prema kojem se modelu stječu pedagoške (nastavne) kompetencije na muzičkim (umjetničkim) akademijama?
4. Koliko su istaknuti glazbeni pedagozi [2] zadovoljni svojim obrazovanjem na umjetničkim studijima s obzirom na pojedina područja u okviru pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke grupe predmeta?
5. Što bi, prema mišljenju istaknutih glazbenih pedagoga, trebalo promijeniti u pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkom obrazovanju na glazbenim studijima?
6. Omogućuju li, prema mišljenju glazbenih pedagoga, sadržaji pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkih predmeta uspješno osposobljavanje za nastavni rad u umjetničkoj nastavi u glazbenim školama i/ili na umjetničkim akademijama?
7. Kako istaknuti glazbenici, zaposleni u glazbenim školama i na akademijama, gledaju na svoje djelovanje? Misle li da je tu više riječ o umjetničkom ili glazbeno-pedagoškom djelovanju?

Sudionici

Željeli smo saznati što o svom pedagoškom obrazovanju misle nastavnici koji imaju značajna postignuća u radu s učenicima glazbenih škola ili studentima umjetničkih akademija. Zato smo kao sudionike istraživanja odabrali istaknute nastavnike zaposlene u glazbenim školama i muzičkim (umjetničkim) akademijama čiji su se učenici ili studenti u posljednje četiri godine natjecali na državnim natjecanjima u organizaciji Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, Agencije za odgoj i obrazovanje i Hrvatskog

[2] U tu smo kategoriju svrstali nastavnike glazbenih škola i umjetničkih akademija koji su u posljednje četiri godine sa svojim učenicima osvajali prve nagrade i prva mjesta na državnim natjecanjima. Točne podatke o rezultatima natjecanja pronašli smo na internetskoj stranici Agencije za odgoj i obrazovanje (http://www.azoo.hr/index.php?option=com_sectionex &view=category&id=17&Itemid=437). Treba reći da se takva postignuća uzimaju u obzir (između ostalog) i pri ocjenjivanju nastavnika u osnovnim i srednjim školama za izbor u zvanje mentora i savjetnika (Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu, 1995).

društva glazbenih i plesnih pedagoga (51., 52., 53. i 54. hrvatsko natjecanje učenika i studenata glazbe i plesa) te na tim natjecanjima osvajali prva mjesta (i prve nagrade) u svojim disciplinama. Za takva postignuća svakako je važna darovitost učenika ili studenta, ali važan je i glazbeni pedagog, onaj glazbeni pedagog koji je u stanju kvalitetno odgovoriti na potrebe svojih učenika prepoznavanjem i uspješnim razvijanjem njihove glazbene darovitosti.

Za ovo istraživanje odabrali smo prigodni uzorak od 52 istaknuta nastavnika. To je vrsta uzorka koja se koristi kad se nalazi iz istraživanja ne namjeravaju generalizirati. Nalazi trebaju „predstaviti jedino sebe ili vlastite primjere u sličnoj populaciji, a ne čitavu, nediferenciranu populaciju“ (Cohen, Manion i Morrison, 2007, str. 102).

Metodološki pristup

Istraživanje je provedeno tijekom 2016. i 2017. godine. U prvoj etapi provedeno je dokumentacijsko istraživanje koje se temeljilo na izvedbenim planovima i programima glazbenih studija koji se izvode na muzičkim i umjetničkim akademijama na hrvatskim sveučilištima i na sveučilištima iz najbližeg okruženja (Slovenija, Srbija i Makedonija).

Drugi je dio empirijsko istraživanje u kojemu smo odgovore na istraživačka pitanja dobili korištenjem postupka anketiranja te anketnim upitnikom i ljestvicama procjene kao instrumentima (Cohen, Manion i Morrison, 2007). U tom dijelu nismo bili usmjereni samo na mjerenje, nego i na dobivanje jedinstvenih odgovora, mišljenja i stavova nastavnika. Zato smo, uz dio pitanja koja su zahtijevala numeričko odgovaranje, u upitnik uvrstili i otvorena pitanja na koja su nastavnici odgovore davali svojim riječima.

Za obradu i analiziranje podataka koristili smo kvalitativnu i kvantitativnu analizu. Rezultati su u radu prikazani u grafičkom obliku, uz pomoć tablica te izravnim citatima.

Rezultati istraživanja

U prvom dijelu istraživanja analizirali smo studijske planove i programe koji se izvode na sedam umjetničkih akademija. To su bile četiri akademije s četiri hrvatska sveučilišta (Muzička akademija Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, Umjetnička akademija Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija Sveučilišta u Splitu) te po jedna sa slovenskog, srpskog i makedonskog sveučilišta (Akademija za glasbo pri Univerzi v Ljubljani, Akademija umetnosti pri Univerzitetu u Novom Sadu te Fakultet muzičke umetnosti u Skopju pri Univerzitetu sv. Ćirila i Metodija). Sa svake akademije izabrali smo izvedbeni plan barem jednog instrumentalnog studija (ako se razlikuju i nekoliko takvih studija) te studija pjevanja, a pored toga i plan studija glazbene pedagogije, teorije glazbe i muzikologije (ako se izvode na određenoj akademiji). Cilj nam je bio ustanoviti koja su područja najviše i najmanje zastupljena u okviru pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke

grupe predmeta na muzičkim i umjetničkim akademijama te razlikuju li se programi instrumentalnih studija, studija pjevanja, studija glazbene pedagogije, teorije glazbe i muzikologije po zastupljenosti pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke grupe predmeta.

Iz tablice 1 vidljivo je koliki je fond sati obveznih i izbornih pedagoških predmeta predviđen na pojedinim studijima. Najveća je satnica obveznih predmeta na studiju glazbene pedagogije na Akademiji za glasbo u Ljubljani (880). Veći broj obveznih predmeta imaju i studenti glazbene pedagogije na Akademiji umetnosti u Novom Sadu (630), glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Puli (510) te na studiju glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Zagrebu (405). Na studiju klavira i pjevanja u Ljubljani studentima se također nudi velik broj sati pedagoške nastave (575), no svi su ponuđeni predmeti izborni. Znatno je manji fond sati obveznih pedagoških predmeta na studiju glazbene pedagogije na Umjetničkoj akademiji u Osijeku (165). Izborni su pedagoški predmeti (360) na tom studiju uvjet za upis na diplomski studij te je i njih moguće promatrati kao obvezne predmete, iako to zapravo nisu. Posebnost je programa studija glazbene pedagogije koji se izvode u Ljubljani, Novom Sadu, Zagrebu i Splitu što su svi pedagoški predmeti ujedno i obvezni.

Tablica 1. Broj sati za pedagošku grupu predmeta po studijskim programima

Naziv umjetničke akademije	**Studij za instrumentaliste**		**Harmonika**		**Klavir**		**Pjevanje**[1]		**Violina**		**Gitara**		**Glazbena pedagogija**		**Teorija glazbe**		**Muzikologija**	
	O	I	O	I	O	I	O	I	O	I	O	I	O	I	O	I	O	I
Muzička akademija u Puli			120	390									510	90				
Muzička akademija u Zagrebu	0	390					0	390					405	0	405	0	0	390
Umjetnička akademija u Osijeku					0	390	0	390					165	360				
Umjetnička akademija u Splitu					300	0	300	0	120	30	0	150	330	0	300	0		
Akademija za glasbo – Univerza v Ljubljani					0	575	0	575					880	0				
Akademija umetnosti u Novom Sadu					210	0	240	0	210	0	180	0	630	0			60	370
Fakultet muzičke umetnosti v Skopju					120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	0	240

Legenda: O = obvezni predmet, I = izborni predmet

[3] Studij pjevanja postoji i na Muzičkoj akademiji u Puli, no trenutno se izvodi samo program preddiplomskog studija. Zato podatke o pedagoškoj grupi predmeta za taj studijski program nismo prikazivali u tablicama. Na preddiplomskom studiju pjevanja, prema Izvedbenom nastavnom planu za akademsku 2015./16. godinu, (http://www.unipu.hr/uploads/media/ Izvedbeni_-_SP_preddiplomski_01.pdf) ponuđeni su kao izborni kolegiji Uvod u pedagogiju (30 sati), Opća pedagogiju (30 sati), Uvod u didaktiku (30 sati), Opća didaktika (30 sati), Opća psihologija (30 sati), Razvojna psihologija (30 sati), Psihologija učenja i nastave (30 sati) i Psihologija poremećaja u ponašanju u djetinjstvu i adolescenciji (30 sati).

U tablici 2 donosimo točnu satnicu po pojedinim predmetima na pojedinim studijima. Predmeti Psihologija (odgoja i obrazovanja) i Metodika (nastave instrumenta ili nastave teorijskih glazbenih predmeta) prisutni su u svim programima, negdje kao obvezni, negdje kao izborni. Ti su predmeti ujedno najzastupljeniji u glazbenim programima umjetničkih akademija. Kad je riječ o studijima za instrumentaliste i solo pjevače, Psihologija odgoja i obrazovanja prisutna je kao obvezni predmet na Umjetničkoj akademiji u Splitu i na Akademiji umetnosti u Novom Sadu, dok je na svim ostalim akademijama to izborni predmet. Na studijima glazbene pedagogije i teorije glazbe Psihologija odgoja i obrazovanja većinom je obvezan predmet. Na Muzičkoj akademiji u Puli dva su predmeta iz područja psihologije obvezna (Opća psihologija i Razvojna psihologija), a tri su izborna (Psihologija učenja i nastave, Psihologija poremećaja ponašanja u djetinjstvu i adolescenciji te Psihologija komuniciranja). Jedino na Fakultetu muzičke umetnosti u Skopju i na Umjetničkoj akademiji u Osijeku psihologija ima status izbornog predmeta.

Pedagogija se pojavljuje u programima na pet akademija. Tamo gdje nema (opće) Pedagogije u programu se javlja Glazbena pedagogija. Takav slučaj imamo na Muzičkoj akademiji u Zagrebu i na Umjetničkoj akademiji u Splitu. Za pedagogiju je karakteristično da je na studijima za instrumentaliste većinom izborni, dok je za studente glazbene pedagogije obvezni predmet. Na Muzičkoj akademiji u Puli i na Umjetničkoj akademiji u Osijeku studenti glazbene pedagogije upisuju i Pedagogiju i Glazbenu pedagogiju kao obvezni predmet.

Tablica 2: Broj sati po predmetima i po studijskim programima

Naziv akademije	Studijski programi	Broj sati po predmetima i po studijskim programima							
		PED	**PSI**	**DI**	**GPED**	**GPSI**	**MNIP**	**MTGP**	**PP**
Muzička akademija u Puli	Harmonika	60*	150*	60*	60*	60*	120		
	Glazbena pedagogija	60	60+90 *	60	60	60		90	120
Muzička akademija u Zagrebu	Studij za instrumentaliste		60*	60*	45*	45*	60*		120*
	Studij pjevanja		60*	60*	45*	45*	60*		120*
	Glazbena pedagogija		60	60	60	45		60	120
	Teorija glazbe		60	60	60	45		60	120
	Muzikologija		60*	60*	60*	30*		60*	120*
Umjetnička akademija u Osijeku	Studij klavira i pjevanja	90*	90*	90*			60*		60*
	Glazbena pedagogija	90	90*	90*	75+30 *			60*	90*
Umjetnička akademija u Splitu	Klavir		60	60	60		60		60
	Violina		60		30*		60		
	Gitara		60*		30*		60*		

Naziv akademije	Studijski programi	Broj sati po predmetima i po studijskim programima							
		PED	**PSI**	**DI**	**GPED**	**GPSI**	**MNIP**	**MTGP**	**PP**
	Pjevanje		60	60	60		60		60
	Glazbena pedagogija		60	90	60			60	60
	Teorija glazbe		60	60	60			60	60
Akademija za gasbo – Univerza v Ljubljani	Klavir	90*	120*	30*		30*	225*		65*
	Pjevanje	90*	120*	30*		30*	225*		65*
	Glazbena pedagogija	90	120	30				315	325
Univerzitet u Novom Sadu Akademija umetnosti	Klavir	30	30				150		
	Gudački instrumenti	30	30				150		
	Gitara	30	30				120		
	Solo pjevanje	30	30				180		
	Glazbena pedagogija	60	60	30				240	240
	Muzikologija	30	30				60	250*	120*
Univerzitet sv. Kiril i Metodij v Skopje Fakultet muzičke umetnosti	Studij za instrumentaliste	60*	60*				120		
	Pjevanje	60*	60*				120		
	Glazbena pedagogija	60*	60*					120	
	Glazbena teorija	60*	60*					120	
	Muzikologija	60*	60*					120*	

Legenda: * - izborni kolegij, PED = Pedagogija, PSI = Psihologija, DI = Didaktika, GPED = Glazbena pedagogija, GPSI = Glazbena psihologija, MNIP = Metodika nastave instrumenta ili pjevanja, MTGP = Metodika teorijskih glazbenih predmeta, PP = Pedagoška praksa

Na većini akademija Didaktika je dio programa studija glazbene pedagogije. Na svim akademijama, osim na osječkoj, studentima glazbene pedagogije to je ujedno obvezni predmet. Na četiri akademije Didaktika se pojavljuje i na instrumentalnim studijima, a na tri i na studiju pjevanja, no najčešće kao izborni predmet. Zanimljivo je da je na instrumentalnim studijima koji se izvode na Umjetničkoj akademiji u Splitu taj predmet obvezan jedino za studente klavira, a obvezan je i na studiju solo pjevanja. Didaktike nema na Akademiji umetnosti u Novom Sadu (osim na studiju glazbene pedagogije), kao ni na Fakultetu muzičke umetnosti u Skopju.

Metodika je zastupljena na svim studijima s tim da je taj predmet u nekim slučajevima obvezni, a u nekima izborni. Obvezni je na studiju glazbene pedagogije i teorije glazbe na svim akademijama, na studijima za instrumentaliste u Puli, Splitu, Novom Sadu i Skopju te na studiju pjevanja u Splitu, Novom Sadu i Skopju.

Pedagošku praksu imaju studenti glazbene pedagogije i teorije glazbe u svim gradovima osim u Skopju, ali za osječke studente ona nije obvezna. Također nije obvezna za studente instrumentalnih studija u Zagrebu, Osijeku i Ljubljani, dok studenti instrumenata s akademija u Puli, Novom Sadu i Skopju taj predmet nemaju u programu. U Splitu je Pedagoška praksa obvezna za studente klavira i solo pjevanja.

Predmet Psihologija glazbe najrjeđe se pojavljuje u glazbenim programima koji se izvode na umjetničkim akademijama. On je namijenjen studentima iz Pule, Zagreba i Ljubljane.

Kad se usporedi broj obveznih i izbornih pedagoških predmeta, može se zaključiti da je veći broj redovitih predmeta na studiju glazbene pedagogije i teorije glazbe. Takav je rezultat očekivan jer se na instrumentalnim studijima i na studiju pjevanja školuju i oni glazbenici koji će se kasnije baviti samo umjetničkim djelovanjem (a ne samo radom u školama), dok su studenti glazbene pedagogije i teorije glazbe usmjereni u prvom redu na glazbeno-pedagošku djelatnost. Iznenađuje ipak da su četiri (od ukupno šest) pedagoških predmeta na studiju glazbene pedagogije u Osijeku izborni, a ne obvezni - Psihologija odgoja i obrazovanja, Didaktika, Metodika teorijskih glazbenih predmeta i Pedagoška praksa nastave teorijskih glazbenih predmeta. Kako se većina diplomiranih studenata glazbene pedagogije kasnije zapošljava u osnovnim i srednjim općeobrazovnim te u glazbenim školama, dakle nakon što diplomiraju bave se u prvom redu glazbeno-pedagoškim radom, i za njih bi ovi predmeti trebali biti obvezni.

Analizom izvedbenih planova studija glazbe uočili smo da se pedagoško-psihološko-didaktičko-metodička grupa predmeta pojavljuje na različitim studijskim godinama. Obvezni se kolegiji pojavljuju na svih pet godina studija. Kako niti na jednom studiju nemamo strogo odvajanje predmeta kojima se stječu stručne kompetencije od onih predmeta kojima se stječu pedagoške (nastavničke) kompetencije, možemo reći da se na izdvojenim muzičkim (umjetničkim) akademijama izvode glazbeni programi u kojima se primjenjuje usporedni model stjecanja pedagoških (nastavničkih) kompetencija pod čime podrazumijevamo istovremeno stjecanje stručne i nastavne kompetencije. Ovdje je potrebno naglasiti da su predmeti Pedagogija, Psihologija odgoja i obrazovanja i Didaktika najčešće (kao obvezni predmeti) na prvoj i drugoj godini, a Metodika (instrumentalne ili teorijske) nastave i Pedagoška praksa na trećoj, četvrtoj ili petoj.

Tablica 3: Raspored obveznih pedagoških predmeta po studijskim godinama u izvedbenim planovima muzičkih i umjetničkih akademija

Naziv akademije	Studijski programi	Raspored obveznih predmeta po studijskim godinama							
		PED	PSI	DI	GPED	GPSI	MNIP	MTGP	PP
MAPU	Harmonika						3., 4.		
	Glazbena pedagogija	1.	1.	2.	2.	3.		3., 4.	4., 5.
MUZA	Glazbena pedagogija		1.	1.	2., 5.	5.		3.	4., 5.
	Teorija glazbe		1.	1.	2., 5.			3.	4., 5.
UAOS	Glazbena pedagogija	2.			5.				
UMAS	Klavir i pjevanje		1.	2.	3.		4.		5.
	Violina		1.				3.		4.
	Glazbena pedagogija		1.	2.	3.			4.	5.
	Teorija glazbe		1.	2.	3.			4.	5.
AG	Glazbena pedagogija	1., 2.	1., 2.	1.				1, 2., 3., 4.	1. 2., 3., 4.
AU	Klavir	1.	1.				3, 4., 5.		
	Gudački instrumenti	1.	1.				2., 3.		
	Gitara	1.	1.				4., 5.		
	Solo pjevanje	1.	1.				3, 4., 5.		
	Glazbena pedagogija	1., 4.	1., 2.	4.				3., 4., 5.	4., 5.
	Muzikologija	1.	1.					5.	
FMU	Studij za instrumentaliste						3., 4.		
	Pjevanje						3., 4.		
	Glazbena pedagogija						3., 4.		
	Glazbena teorija						3., 4.		

Legenda: MAPU = Muzička akademija Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, MUZA = Muzička akademija u Zagrebu, UAOS = Umjetnička akademija u Osijeku, UMAS = Umjetnička akademija u Splitu, AG = Akademija za glasbo v Ljubljani, AU = Akademija umetnosti u Novom Sadu, FMU = Fakultet muzičke umetnosti u Skopju, PED = Pedagogija, PSI = Psihologija, DI = Didaktika, GPED = Glazbena pedagogija, GPSI = Glazbena psihologija, MNI = Metodika nastave instrumenta ili pjevanja, MTGP = Metodika teorijskih glazbenih predmeta, PP = Pedagoška praksa

U drugom dijelu istraživanja sudjelovala su 52 istaknuta nastavnika glazbe (28 nastavnica i 24 nastavnika). Većina ih je zaposlena u glazbenim školama (43), šest je zaposleno na muzičkoj ili umjetničkoj akademiji, jedan u vlastitoj tvrtci, jedan u ansamblu Zagrebački solisti, a jedan je odnedavno u mirovini. Prosječna je starosna dob

tih nastavnika 42 godine, dok je prosječan broj godina rada u nastavi 17. Ustanove u kojima su trenutno zaposleni nalaze se na području 16 različitih županija: Bjelovarsko-bilogorske (3), Dubrovačko-neretvanske (1), Grada Zagreba (18), Istarske županije (2), Karlovačke županije (1), Koprivničko-križevačke (3), Krapinsko-zagorske (1), Osječko-baranjske (4), Požeško-slavonske (2), Primorsko goranske (1), Splitsko-dalmatinske (1), Varaždinske (4), Virovitičko-podravske (1), Vukovarsko-srijemske (1), Zadarske (1) i Zagrebačke županije (8).

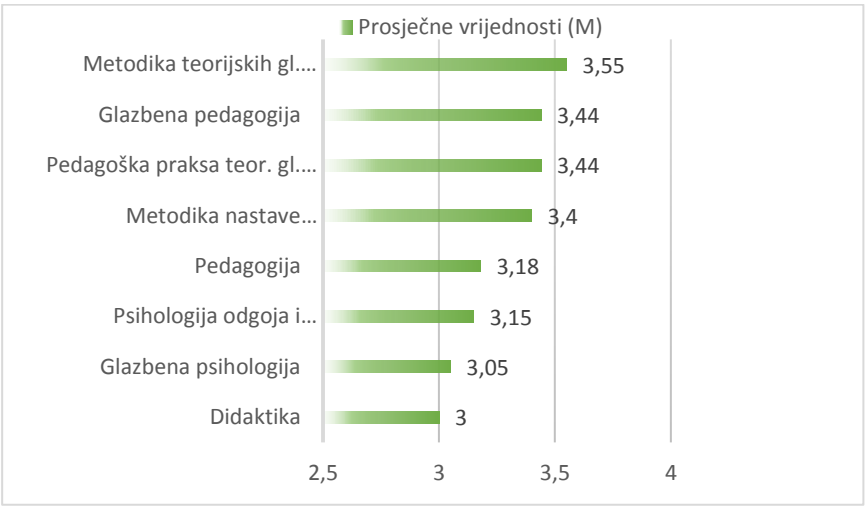
Svi nastavnici imaju ili visoku stručnu spremu (35) ili magisterij (17). Diplome s umjetničkih diplomskih ili poslijediplomskih studija stekli su na Muzičkoj akademiji u Zagrebu (41), Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli (2), Umjetničkoj akademiji u Osijeku (2), Visokoj školi za glazbenu umjetnost „Ino Mirković“ (2), Muzičkoj akademiji Sarajevo (2), Akademiji umetnosti u Novom Sadu (1), Fakultetu muzičke umetnosti Skopje (1), Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (1), Universitaet fuer Musik und Darstellende Kunst Graz (1) i Folkwanghochschule Essen (1). Nastavnici su završili neki od studija za instrumentaliste (45), studij glazbene pedagogije (2), studij glazbene kulture (6) ili studij teorije glazbe (2).

Od instrumentalista najviše je onih koji vode nastavu klavira (9), udaraljki (4), violončela (4), klarineta (4), violine (3), flaute (3) i saksofona (3). Tu su još po dva nastavnika viole i harmonike te po jedan nastavnik kontrabasa, oboe, klarineta, trube, trombona, tube, roga, čembala, orgulja, gitare i tambure.

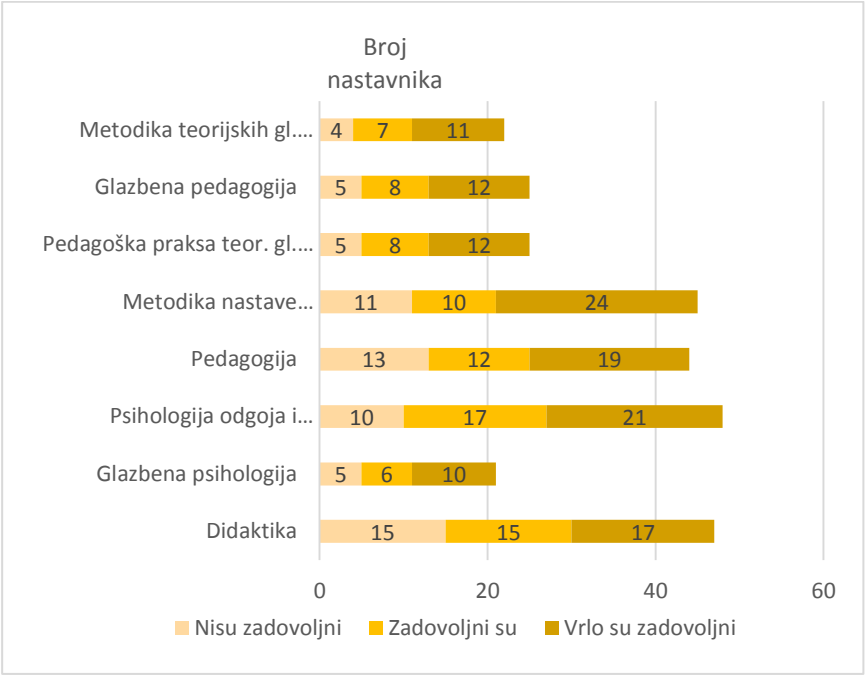
Tijekom obrazovanja na muzičkoj ili umjetničkoj akademiji nastavnici su imali i pedagoško obrazovanje u većem ili manjem obimu. Najzastupljenija je bila Metodika (Metodika nastave instrumenta (45) ili Metodika teorijskih glazbenih predmeta (14)), ali većina nastavnika imala je i Didaktiku (43), Psihologiju (41) i Pedagogiju (35). Manji je broj nastavnika koji navode da su tijekom studija imali Glazbenu pedagogiju (16), Pedagošku praksu teorijskih glazbenih predmeta (16) i Glazbenu psihologiju (10).

Nastavnici su se u upitniku mogli izjasniti koliko su zadovoljni obrazovanjem u okviru pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke grupe predmeta. Ako su potpuno zadovoljni označivali su broj pet (5), ako su vrlo zadovoljni broj četiri (4), ako su zadovoljni broj tri (3), ako nisu baš zadovoljni broj dva (2) i ako su potpuno nezadovoljni broj jedan (1).

Iz odgovora nastavnika vidljivo je da njihovo zadovoljstvo nije potpuno, no ipak je većina zadovoljna ili vrlo zadovoljna svim predmetima. Kad se usporede svi pedagoški predmeti, vidljivo je da su nastavnici najzadovoljniji Metodikom, a najmanje zadovoljni Didaktikom (slika 1, slika 2).

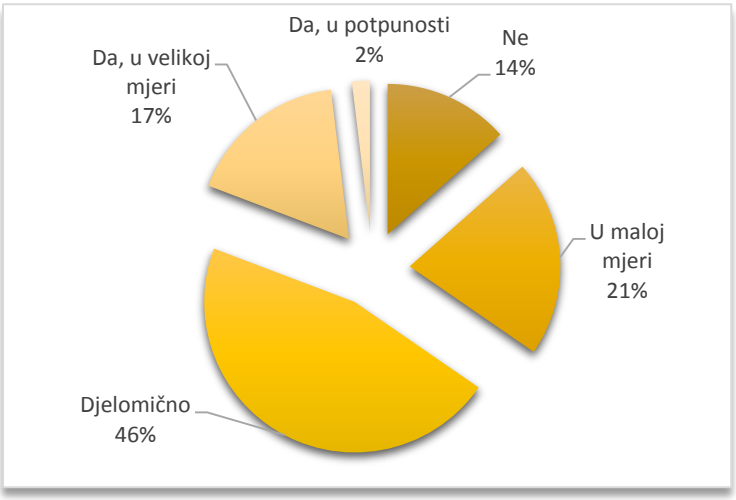


Slika 1: Zadovoljstvo nastavnika pedagoškom grupom predmeta – prosječne vrijednosti po predmetima (M)



Slika 2: Odgovori nastavnika o zadovoljstvu obrazovanjem u okviru pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke grupe redmeta

Zanimljivo je da, iako većina nastavnika navodi kako je zadovoljna svojim pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkim obrazovanjem, kad su upitani omogućuju li sadržaji tih predmeta uspješno osposobljavanje za nastavni rad u umjetničkoj nastavi u glazbenim školama i/ili na umjetničkim akademijama, samo jedan nastavnik odgovara da omogućuju u potpunosti (1,9 %), a devet (17,3 %) da omogućuju u velikoj mjeri. Gotovo polovica nastavnika (24) daje odgovor da omogućuju samo djelomično (46,2 %), petina (11) da je omogućeno u maloj mjeri (21,2 %), a sedam da se u okviru tih predmeta ne omogućuje osposobljavanje za nastavni rad u umjetničkoj nastavi (13,5 %) (slika 3).



Slika 3: Odgovori nasavnika o pitanju mogućnosti uspješnog osposobljavanja za nastavni rad u umjetničkoj nastavi kroz sadržaje pedagoških predmeta

Željeli smo saznati što bi nastavnici, da mogu, promijenili u svom pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkom obrazovanju. Najviše ih je isticalo da bi voljeli da su imali više prakse u školama (23):

- „Apsolutno nedostaje pedagoška praksa za instrumentalni studij (imali smo samo hospitacije, nije bilo u programu prakse). Bez i jednog sata praktične nastave ušla sam samostalno na nastavu.“
- „Potrebno je studentu omogućiti više iskustva u razredu.“
- „Potrebno je više praktične nastave u tom obrazovanju, a manje teorije i naučenih činjenica.“
- „Ispit iz pedagoške prakse bio je prvi i jedini moment u kojem smo mi pokušali dijete nešto naučiti, i to u 15 minuta – mislim da je to smiješno. Rad s djecom nije nikakva mistika niti problem, a na početku rada u školi svi se osjećamo ustrašeno jer smo neiskusni.“

- „Nakon četiri godine vježbanja i uspješno odsviranog zahtjevnog diplomskog ispita početak rada u školi mi je bio kao da sam studirao nešto potpuno drugo. Neku vještinu koja mi u pedagoškom radu uopće nije potrebna."

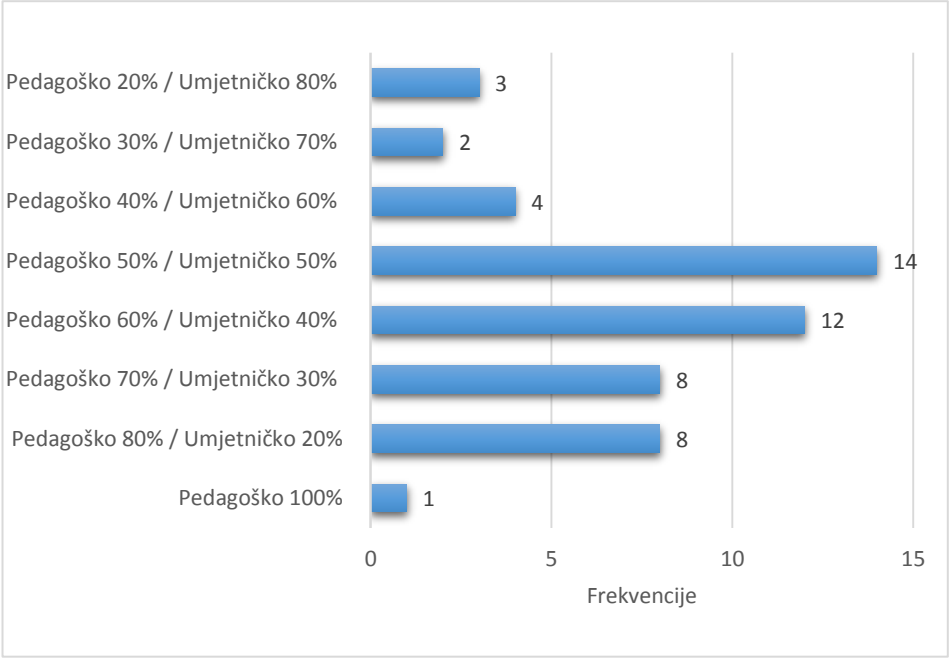
Pojedini nastavnici smatraju da bi pedagoški predmeti trebali imati veći broj sati, da je potrebno više metodike te da treba omogućiti proširivanje pedagoške grupe predmeta na izborne predmete s Filozofskog fakulteta. Nastavnici govore i o programima i sadržajima pedagoških predmeta za koje smatraju da bi trebali biti moderniji, praktičniji i zanimljiviji, a trebalo bi biti i više stručne literature koja se bavi specifičnostima individualne nastave instrumenta:

- „Pedagogija, psihologija i didaktika su bili monotoni i suhoparni. Valjalo bi poraditi na tome da sadržaj i pristup budu zanimljiviji."
- „Manje neprimjenjive teorije, znatno više primjera iz prakse, puno bolje upoznavanje instrumentalne literature koja se radi s učenicima u osnovnim i srednjim školama, veće razlike između koncertnog i pedagoškog smjera."
- „Sociologija i međuljudski odnosi. Odnos roditelja i djeteta. Odnos nastavnika i djeteta. Odnos roditelja i nastavnika. Odnos s pročelnikom, ravnateljem, kolegama. Obveza ispunjavanja pedagoške dokumentacije, što je to inventura itd."
- „Znatno širi pristup metodama poučavanja instrumenta diljem svijeta. Uvela bih znatno više praktične nastave i to tako da se u okviru predmeta prati razvoj odrađenih učenika kroz sve godine studija, da se zorno i jasno vidi rješavanje određenih problema na koje učenici nailaze u učenju muziciranja na instrumentu."
- „Individualna nastava je dosta različita od grupne i traži drugačiji pristup."
- „Rad sa početnicima (postavljanje lijeve i desne ruke, vježbe za vibrato, odabir pjesmica)."
- „Psihologija odgoja i obrazovanja i Didaktika bili su u potpunosti beskorisni (ne kažem da je sada tako, znam da se promijenio profesorski kadar na MA što se tih kolegija tiče), jer dok se Psihologija odgoja i obrazovanja temeljila uglavnom na učenju o duševnim bolestima i sl., Didaktika je pak imala isključivo veze sa skupnom nastavom, što dakako nema nikakve veze s nastavom instrumenta individualno. Ukratko - Metodika je dobar uvod u Pedagošku praksu, koju bi trebalo pojačati u praktičnoj primjeni (npr. zašto studenti 5. godine ne bi smjeli mijenjati profesore na školama kad su ovi na bolovanju, ili na bilo koji način skupiti nekoliko dana radnog iskustva, pa makar s jednim učenikom?), a kroz materijal ostalih pedagoških kolegija trebalo bi proći sažeto i funkcionalno, s obzirom da s individualnim nastavom instrumenta nemaju nikakve veze."

Nastavnici bi voljeli da su tijekom studija imali kvalitetnije nastavnike. Zanimljivo je da samo dva nastavnika poimence navode svoje nastavnike koji su vodili neki od pedagoških predmeta na njihovom studiju:

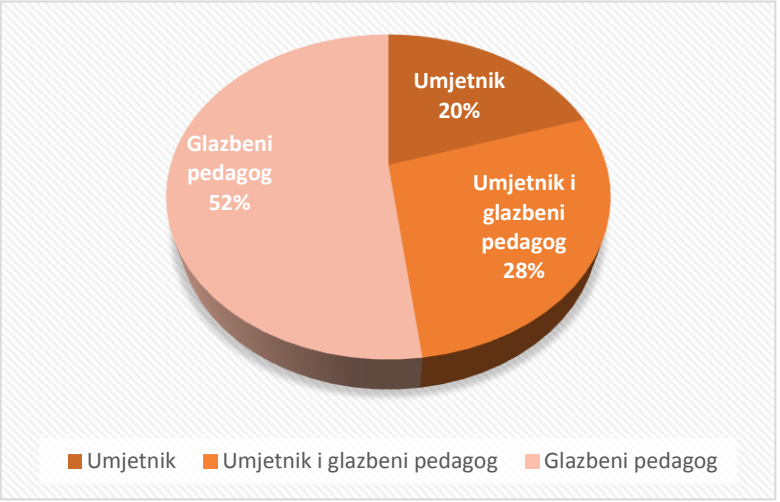
- „Najviše sam naučila kod profesora Bognara na studiju u Osijeku. On je bio vrlo moderan i otvoren, veliki stručnjak za nastavu. Tu sam vidjela uzore rada, ali u drugim pedagoškim predmetima to nisam pronalazila. Dapače, mnogo se toga kosilo s učenjem profesora Bognara."
- „Osim predavanja prof. Matešića (psihologija) ostali predmeti su imali zadaću napuniti satnicu profesorima koji ionako nemaju iskustva u radu s djecom."

Budući da se nastavnici uključeni u ovo istraživanje bave pedagoškim radom u okviru umjetničke nastave, zanimalo nas je kako procjenjuju svoje profesionalno djelovanje po pitanju omjera umjetničkog i pedagoškog djelovanja. Kao što se moglo i očekivati, većina se nastavnika izjašnjavala da je njihova djelatnost u većem omjeru pedagoška (29 / 55,8 %), dok je četvrtina onih koji smatraju da je ta djelatnosti podjednako pedagoška i umjetnička (14 / 26,9 %). Ima i onih nastavnika koji smatraju da je u njihovom radu više zastupljeno umjetničko djelovanje (9 / 17,3 %), no njih je manje od petine (slika 4).



Slika 4: Omjer umjetničkog i pedagoškog djelovanja kod nastavnika zaposlenih u glazbenim školama i na umjetničkim akademijama

S obzirom na trenutni posao kojim se bave, nastavnici sebe doživljavaju u prvom redu kao glazbene pedagoge (26). Dio njih (14) to ne želi razdvojiti i navodi da su podjednako i umjetnici i glazbeni pedagozi. Od ukupno 52 nastavnika samo njih deset sebe ipak doživljava kao umjetnike (slika 5).



Slika 5: Odgovori nastavnika na pitanje kako sebe doživljavaju s obzirom na svoje trenutno zanimanje – kao umjetnika ili kao glazbenog pedagoga

Nastavnici iz prve skupine (koji se smatraju glazbenim pedagozima) ističu da su u školi posvećeni radu s djecom i da je za to potrebno odvojiti puno vremena. U takvim uvjetima teško je ostvarivati u kontinuitetu i umjetničku djelatnost, iako bi neki od njih to i željeli. Pojedini nastavnici iz te skupine navode da je za uspješan pedagoški rad u umjetničkoj nastavi važno imati umjetničko znanje o glazbi, osobni osjećaj za glazbu, osjećaj za stil, muzikalnost te senzibilitet za umjetničku interpretaciju:

- „Pokušavam odgojiti djecu da vole klasičnu glazbu. Nastojim utkati u njih želju za izražavanjem kroz glazbu, a ujedno ih naučiti redovitom radu i disciplini. Uživam slušajući njihove izvedbe i usmjeravam ih da budu umjetnici. No ja ih poučavam, pa nisam umjetnik, već glazbeni pedagog. Podcijenjeno, no vrijedno i značajno zanimanje.“
- „Glazbeni sam pedagog jer je moja djelatnost uglavnom pedagoška i zaposlena sam kao pedagog, iako bi voljela da je u većoj mjeri zastupljena umjetnička djelatnost jer nedostaje. Umjetnost je nešto što se živi.“
- „Glazbeni sam pedagog jer se tim poslom bavim kontinuirano, a umjetničkim povremeno, jer u Hrvatskoj nema normalnih uvjeta za umjetničku karijeru.“

- „Radim u školi s djecom i bitniji je moj pedagoški pristup njima, razvijanje odnosa, način prenošenja znanja i vještina, dobivanje maksimuma od njih i držanje entuzijazma i „zaljubljivanje“ u to što rade i uče, pa se zato smatram pedagogom. Ipak za veće uspjehe s njima nužno je umjetničko znanje o glazbi, osobni osjećaj za glazbu, stil i muzikalnost i sposobnost prenošenja istog učeniku.“
- „Glavni fokus mog profesionalnog života je glazbena pedagogija, radim u glazbenoj školi i puno vremena posvećujem svojim učenicima. Manji dio vremena posvećujem i koncertnoj djelatnosti, uglavnom korepeticiji i komornoj glazbi. Bilo bi nerealno predstavljati se umjetnikom, moje zanimanje je glazbeni pedagog.“
- „Učenje muziciranja na instrumentu je vrlo složen i zahtijevan proces. Da bi se uspješno obavio, moramo dobro poznavati učenika. Sa svakim djetetom treba raditi samo njemu prilagođenom metodom. Glazbu može učiti dijete samo ako s nastavnikom ima izgrađeno povjerenje i uvažavanje.“
- „Radim s djecom koju pokušavam naučiti voljeti glazbu i što bolje svirati klavir, a da pri tome ostanu normalna i da im dolazak u glazbenu školu bude veselje.“
- „Smatram da je pedagoški pristup stečen kroz godine rada u nastavi teorijskih gl. predmeta i mogućnost da kroz vlastiti primjer (pjevanjem i vokalnom interpretacijom) djeci pokažem sve što želim čuti u zvuku dječjega zbora odlična kombinacija koja sjedinjuje i pedagogiju i senzibilitet za umjetničku interpretaciju (realiziranu kroz javne nastupe zbora, na koncertima, priredbama, radionicama i sl.).“
- „Imam grupnu nastavu solfeggia, dakle razrede. Poučavam ih tom predmetu, nisam samostalni umjetnik, već se moj rad manifestira kroz rezultate mojih učenika.“
- „U radu s učenicima moraš biti motivator, animator, psiholog ... ali, naravno, da mi je prirodni talent ili umjetnička i glazbena naobrazba od velike pomoći kod ostvarivanja rezultata.“

Nastavnici koji sebe doživljavaju podjednako kao glazbene pedagoge i umjetnike objašnjavaju da te dvije djelatnosti nije dobro razdvajati jer se posebni rezultati u umjetničkoj nastavi mogu očekivati u prvom redu od onih nastavnika koji i sami imaju umjetničko iskustvo i prenose ga svojim učenicima. To je vrlo važno za motivaciju učenika i za njihov daljnji napredak. O tome nastavnici navode i sljedeće:

- „Meni je to nerazdvojno! Učenicima koji vide svog profesora kako nastupa ne treba neka dodatna motivacija već ako im se taj način života sviđa (redovito nastupanje), s velikim entuzijazmom izvršavaju sve svoje obveze u glazbenoj školi.“

- „Mislim da je nužno za dobrog pedagoga biti na sceni, tj. i sam svirati kako bi mogao uz znanje prenijeti i svoja iskustva.“
- „Nije dovoljno ni jedno ni drugo samo po sebi za vrhunske rezultate!“
- „Smatram da je jedno poticaj kvalitetnijeg bavljenja drugim. Za mene je neodvojivo i nužno postojanje obaju segmenata. Pedagog treba dobro poznavati praktičnu stranu onoga što poučava, kako bi stekao povjerenje učenika, ali i vjerovao samom sebi da je to što poučava uistinu takvo. Potrebna su desetljeća, pa i čitav život da se upozna i shvati sadržaj i smisao onoga što poučavamo. Uz to, ono ne samo da se redovito mijenja, već istovremeno postoje i različita tumačenja onoga što je i što je bilo. Stalnim preispitivanjem i izučavanjem dolazi se do vlastitih mišljenja i uvjerenja koja imaju snagu da se mogu prenositi drugima. Umjetnik je u mogućnosti osim interpretacije biti kreativan i inovativan, a kao istovremeni pedagog ima uvid u život izvan balona stvaralačko-izvođačke prakse i kontakt s budućim umjetnicima, pedagozima, ili samo posjetiocima koncerata. To mu daje bolji uvid u kojem smjeru i kojim bi intenzitetom mogao ispoljavati svoju kreativnost.“
- „Umjetnik s 35-godišnjom koncertnom karijerom i praksom, više od 1000 raznih koncerata u tom periodu, više od 200 solističkih recitala ... Gl. pedagog: 32 godine rada sa učenicima i 20 sa studentima; 23 diplomirana studenta profesora klavira, stotine učenika klavira koje sam kraće ili duže podučavao ...“
- „Kad pripremam učenika za nastup, prvo sam ja umjetnik ... on od mene uči. Tako da je svaki kvalitetan pedagoški rad vezan uz moj umjetnički rad.“

Zaključak

Na kraju možemo zaključiti da je pedagoško obrazovanje zastupljeno u svim programima glazbenih studija koji se izvode na muzičkim i umjetničkim akademijama u Hrvatskoj te na trima stranim akademijama (u Sloveniji, Srbiji i Makediji), no postoji razlika u opsegu pojedinih programa te u zastupljenosti predmeta kao obveznih ili izbornih.

U okviru pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke grupe predmeta najviše je zastupljeno područje psihologije i to kroz predmete Psihologija odgoja i obrazovanja i Glazbena psihologija. Zatim slijedi Metodika (instrumentalne ili teorijske) nastave, pedagogija (Opća pedagogija i Glazbena pedagogija) te Pedagoška praksa. Didaktika je najmanje zastupljena u analiziranim programima.

Programi instrumentalnih studija i studija pjevanja razlikuju se od programa glazbene pedagogije jer se na prvospomenutim studijima pedagoška grupa predmeta češće pojavljuju kao izborni predmeti. Programi se razlikuju i po satnici obveznih pedagoških predmeta kojih je veći broj na studiju glazbene pedagogije, posebno na akademijama u Ljubljani, Novom Sadu, Puli i u Zagrebu.

Na svim akademijama primjenjuje se usporedni model stjecanja pedagoških (nastavničkih) kompetencija, što znači da se paralelno stječu pedagoške i stručne kompetencije. Pritom su pedagogija, psihologija i didaktika najčešće na prvoj i drugoj godini, a ostali pedagoški predmeti na trećoj, četvrtoj ili petoj. Iako programi nisu formalno povezani, time se otvara mogućnost povezivanja programa stručnih i pedagoških predmeta, odnosno uključivanje u okviru stručnih predmeta onih sadržaja koji su povezani s pedagoškom problematikom. Treba imati na umu da takav pristup ne mogu njegovati oni sveučilišni nastavnici koji ne posjeduju dovoljna znanja i kompetencije s područja glazbene pedagogije.

Rezultati drugog dijela istraživanja pokazali su da su nastavnici tijekom svog ranijeg obrazovanja na muzičkim ili umjetničkim akademijama imali pedagoško obrazovanje u većem ili manjem obimu. Zanimljivo je da je redoslijed područja prema njihovoj zastupljenosti nešto drugačiji od redoslijeda koji smo ustanovili za postojeće programe. Nastavnici najčešće izdvajaju Metodiku, Didaktiku, Psihologiju i Pedagogiju, dok je područje pedagoške prakse najmanje zastupljeno. Budući da je u današnjim programima određeni dio satnice ipak izdvojen za pedagošku praksu (iako ne i na svim instrumentalnim studijskim programima), možemo reći da je prisutan određeni napredak u pristupu kreiranju programa umjetničkih studija u dijelu koji se odnosi na stjecanje pedagoških (nastavničkih) kompetencija.

Odgovori nastavnika o zadovoljstvu nastavom koju su imali u okviru pedagoške grupe predmeta pokazuju da zadovoljstvo nije potpuno. To potvrđuju i odgovori na pitanje upućeno nastavnicima o mogućnosti da se kroz sadržaje pedagoške grupe predmeta studenti uspješno osposobe za nastavni rad u umjetničkoj nastavi u glazbenim školama i/ili na umjetničkim akademijama. Nastavnici su većinom odgovarali da pedagoški predmeti to omogućuju samo djelomično ili u maloj mjeri.

Nastavnici predlažu da se u okviru pedagoškog obrazovanja studentima ponudi puno više prakse u školama te da se više sati izdvoji za sve pedagoške predmete, a posebno za Metodiku i Pedagošku praksu. Programe i sadržaje pedagoških predmeta treba osuvremeniti, učiniti zanimljivijima i više povezanim s praksom. Osim toga, potrebno je osigurati više stručne literature u kojoj se autori bave individualnom nastavom i njezinim specifičnostima.

Sudionici ovog istraživanja bili su nastavnici koji su postizali značajne rezultate sa svojim učenicima u okviru umjetničke nastave. Taj je rezultati bio vidljiv kroz uspjehe koje su njihovi učenici ostvarivali na državnim natjecanjima. Za uspješno vođenje umjetničke nastave potrebno je imati i stručna znanja vezana uz umjetničko (glazbeno) područje, no isto tako i pedagoške kompetencije, a rezultati istraživanja pokazali su da većina nastavnika ipak vidi veću važnost u pedagoškom djelovanju i sebe promatraju u prvom redu kao glazbene pedagoge, iako ne isključuju važnost umjetničkog dijela po pitanju muzikalnosti nastavnika, njegovog osjećaja za glazbu, za stil, za umjetničku interpretaciju. Mi bismo dodali da te dvije djelatnosti (umjetničku i pedagošku) zaista nije potrebno razdvajati. Poželjno je da nastavnici i sami imaju umjetničko iskustvo jer će, prenoseći ga svojim učenicima, kod njih još više potaknuti želju za vlastitim umjetničkim izražavanjem.

Literatura

Bilić, V. (2000). Nastavnikov utjecaj na učenikovo školsko postignuće. *Napredak*, 141 (1), 54-64.

Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.

Green, P. C. (1999). Building Robust Competencies: Linking Human Resource Systems to Organizational Strategies. San Francisco: Jossey-Bass.

Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 251-266.

Jurčić, M. (2012). Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Zagreb: Recedo.

Key Competencies (2002). Survey 5. Brusseles: Eurydice, European Unit.

Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke" pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20, 147-162.

Kurz, R. i Bartram, D. (2002). Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work. In I. T. Robertson, M. Callinan and D. Bartram (Eds), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology* (pp. 225-255). Chichester: John Wiley.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 479-497.

McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for 'Intelligence'. *American Psychologist*, 28, 1-14.

Mijatović, A. (2005). Od minimalne kompetencije do profesionalne djelotvornosti učiteljstva U: *Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika* (ur. Rosić, V.). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.

Prahalad, C. K. i Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, May-June, 79-91.

Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu (1995). Zagreb: Narodne novine, br. 89/1995.

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

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

Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M. i Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik.* Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

Waters, E. i Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3, 79-97.

Wood, R. i Payne, T. (1998). *Competency-based Recruitment and Selection*. Chichester: John Wiley & Sons.

THE MUSIC ARTIST TODAY – ARTIST AND/OR MUSIC PEDAGOGUE

Summary

The importance of pedagogical competencies becomes clear to musicians at a time when they decide to convey their knowledge and skills in the field of music to the younger generations. With time, some music artists become more and more important for their music pedagogy work, and their achievements in that field are more significant than their artistic work. Music artists acquire the basic knowledge in the field of pedagogy and didactics at art or music academies. Although the acquisition of such knowledge is predicted by the curriculum of all art academies, in some studies it is not mandatory. This can be a disadvantage for musicians after they graduate because only a small number of them actually work as musicians their whole career. To determine how many artists are dedicated to music pedagogy work and what are opinions and views of successful and respected musicians on the need to acquire pedagogical competences, a more extensive empirical research needed to be done. In this paper, readers will be presented with the most important results of these two studies.

Key words: acquiring pedagogical competencies, artistic work, musician, music pedagogue, music pedagogy work.