

GLAZBENE KOMPETENCIJE STUDENATA UČITELJSKOG STUDIJA

Doc. dr. sc. Jasna Šulentić Begić
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku
Cara Hadrijana 10
31 000 Osijek
jsulentic@foozos.hr

Sažetak

Tema je ovoga rada nastava glazbe na učiteljskom studiju, a svrha unaprjeđivanje nastave glazbenih kolegija. Prema *bolonjskoj reformi* od studenta se na učiteljskom studiju očekuje da stekne kompetencije za uspješno (kompetentno) organiziranje/izvođenje nastave. U našem slučaju od studenta se očekuje da stekne ili razvije u odgovarajućoj mjeri kompetencije potrebne za poučavanje Glazbene kulture. Nastava glazbe na učiteljskim studijima u Hrvatskoj, a i u svijetu, u većini se slučajeva zasnivaju na logici koja vodi od teorije k praksi. Takav model može biti djelotvoran u sustavu stručnog glazbenog obrazovanja, ali ne i na učiteljskom studiju i to stoga što je za glazbenu nastavu predviđeno vrlo malo vremena kao i zbog posebitosti učenja glazbe. Tijekom učiteljskog studija studente treba osposobiti za praktično bavljenje glazbom. Zato nastava glazbe na učiteljskom studiju mora polaziti od glazbene prakse i iz nje kretati prema teoriji.

Ključne riječi: učiteljski studij, nastava glazbe, glazbene kompetencije studenata, poučavanje glazbe, primarno obrazovanje

Uvod

Glazba je oduvijek bila dio odgoja i obrazovanja. Učitelji¹ su, otkako je odgoja i škole, u onom dijelu odgoja i obrazovanja koji danas nazivamo primarnim, morali poučavati i glazbu. Tako je, uostalom, i danas. Uz to što su učitelji čitanja, pisanja, računanja, nekad crtanja, a danas Likovne kulture, tjelesnoga odgoja i svega ostaloga što djeci treba pružiti u primarnom obrazovanju, oni su, dakle, i učitelji glazbe. Kad je netko tako „svestran“, opravdano je zapitati se o mogućoj i stvarnoj dubini te „svestranosti.“ Moguće je i opravdano zapitati se kakvi su učitelji primarnoga obrazovanja kao učitelji čitanja i pisanja, kakvi kao učitelji računanja, kakvi kao učitelji tjelesnog odgoja, kakvi kao učitelji glazbe, itd. Mi ćemo se ovdje usredotočiti na posljednje pitanje: kakvi su učitelji glazbe učitelji primarnoga obrazovanja?.

¹ U radu nećemo praviti rodnu distinkciju *učiteljice-učitelji*, *studentice-studenti*, nego ćemo upotrebljavati imenice u muškom rodu podrazumijevajući i učiteljice i studentice.

Istraživanja nastave glazbe u nižim razredima osnovne škole u Hrvatskoj

Istraživanje nastave Glazbene kulture koju izvode učitelji primarnog obrazovanja provedeno u prvim trima razredima četiriju zagrebačkih osnovnih škola 2011. godine, pokazalo je da „nastava glazbe u razrednoj nastavi nije jednako kvalitetna kao nastava glazbe u predmetnoj nastavi“ te da „učiteljice razredne nastave nisu dovoljno kompetentne za izvođenje nastave glazbe“ (Đeldić i Rojko, 2012., 96-97). Problemi koji su identificirani u tom istraživanju formulirani su na sljedeći način:

- učitelji ne znaju voditi postupak obrade pjesme
- ne ispravljaju loše pjevanje razreda
- većina učitelja uopće ne pjeva, neki pjevaju intonacijski pogrešno
- učitelji ne znaju svirati pa ne mogu pratiti dječje i vlastito pjevanje; samo je jedan učitelj svirao gitaru
- pjevanje se uči uz snimku pjesme te se djeca uglavnom nisu snalazila u pjevanju jer su tempa snimljenih pjesama bila prebrza
- učitelji nisu davali jasne znakove za početak pjevanja, a neki nisu ni pjevali da pomognu učenicima
- neadekvatno pripremanje učenika za slušanje glazbe
- neadekvatno vođenje procesa slušanja (neki učitelji ne samo da nisu slušali s učenicima, nego su za vrijeme slušanja radili nešto drugo, npr. pisali na ploči, skupljali instrumente i time ometali učenike u slušanju)
- sviranje na udaraljkama, tj. izvođenje ritamske pratnje često nije bilo jasno ni učiteljima pa nije uspijevalo ni učenicima
- plesanje učenika bilo je nedefinirano jer učenici nisu znali što trebaju raditi i učitelji ih nisu dobro vodili
- učenici su crtali sadržaj pjesme, što jest kreativna aktivnost, ali nije glazbena, pa joj nije mjesto u nastavi glazbe (Đeldić i Rojko, 2012.).

Slična istraživanja odvijala su se i u osječkim osnovnim školama (Radičević, 2010.; Birtić, 2012.) te se došlo do vrlo sličnih saznanja. U istraživanju u prvim trima razredima osnovne škole, Radičević (2010.) je ustanovila da:

- učitelji ne zadaju intonaciju prije pjevanja
- učitelji ne sviraju instrument (klavir, gitaru ...) te učenici pjevaju uz snimke pjesama
- učitelji ne vode slušanje skladba (sluša se bez unaprijed zadanih zadataka)

- učitelji navode učenike da pri slušanju instrumentalnih skladba zamišljaju neglazbene sadržaje
- tijekom slušanja instrumentalnih skladbi učenici trebaju pokušati prepoznati „o čemu skladba govori“ i to nacrtati
- glazba se koristi kao zvučna kulisa pri crtanju
- učenici pjevaju vrlo nesigurno i netočno.

Još više poteškoća uočila je Birtić (2012.) koja je pratila nastavu glazbe u prva četiri razreda osnovne škole te je mogla usporediti nastavu u prva tri razreda, koju izvode učitelji primarnog obrazovanja s nastavom u četvrtom razredu, koju vode predmetni učitelji glazbe. Birtić je uočila i opisala sljedeće nedostatke:

- veliki broj učitelja u nastavi Glazbene kulture koristi se udžbenicima, koji samo ometaju učenike; primijećeno je kako nemali broj učenika iz udžbenika pročita glazbene sastavnice za vrijeme slušanja skladbe ili već unaprijed zna naslov pjesme koja će se pjevati ili skladbe koja će se slušati (umjesto da se do toga dođe aktivnim slušanjem i razgovorom nakon slušanja)
- samo su dva učitelja u prva tri razreda u nastavi svirala (klavir, harmoniku) prateći pjevanje učenika; za razliku od njih, svi predmetni učitelji glazbe sviraju instrument
- na velikom broju nastavnih sati u prvom razredu uopće se nije slušala glazba; u ostalim razredima slušanje glazbe ipak se nešto više izvodilo
- više od polovice ukupnih aktivnosti slušanja glazbe bilo je pasivno, bez unaprijed zadanih zadataka
- na mnogim satima skladba se slušala samo jednom, najčešće bez zadavanja zadataka i aktivnog praćenja skladbe te s unaprijed najavljenim nazivom skladbe i imenom skladatelja (što se smatra metodički pogrešnim)
- veliki broj učitelja otkriva učenicima naziv skladbe i ime skladatelja prije slušanja, misleći da tako, razgovorom o skladbi i skladatelju, učenike motivira za slušanje skladbe
- za razliku od prva tri razreda, u četvrtim razredima na svim je satima bilo slušanja glazbe s pripremom za aktivno slušanje (s unaprijed zadanim zadacima); k tome, skladbe su se slušale višekratno
- na većem broju sati u prva tri razreda bilo je više pjevanja nego slušanja glazbe, iako je slušanje glazbe, prema nastavnom programu, zadana i obvezna aktivnost

- više od polovice učitelja obrađivalo je pjesmu tako što se učenicima jednokratno reproducirala pjesma putem prenosivog CD-uređaja sa zahtjevom da je učenici ponove (tj. ponavljaju), što nije uspijevalo pa učenici nisu naučili pjesmu
- tek nešto manje od trećine učitelja s učenicima je analiziralo sadržaj pjesme i nepoznate riječi; ostali su samo pročitali tekst pjesme, zapisali naslov na ploču i reproducirali pjesmu putem prenosivog CD-uređaja; u prvom razredu u pravilu se najmanje razgovaralo o nepoznatim riječima i sadržajima pjesama, a to je za učenike te dobi posebno važno
- na nekim se nastavnim satima uz novu pjesmu učilo i plesati, što je dovodilo do toga da učenici ne nauče ni jedno ni drugo; plesanje se najčešće učilo na brzinu, bez adekvatne poduke učitelja pa je sve ostalo na kaotičnom kretanju učenika
- učeničko sviranje (sviranje udaraljki, sviranje pljeskanjem, lupkanjem ...) uz pjevanje najčešće je bilo neorganizirano i neuspješno
- u nastavi su bili više prisutni improvizirani instrumenti nego tzv. Orffov instrumentarij; improvizirane udaraljke stvarale su buku, što je stvaralo ružnu zvučnu sliku; imalo se dojam da bi, u nedostatku pravih udaraljki, bilo bolje da učenici ritmiziraju pljeskanjem, lupkanjem, tj. da koriste tijelo kao instrument
- gotovo na polovici nastavnih sati uočena je neglazbena motivacija, najčešće opširan razgovor o godišnjem dobu, o pticama, o putovanjima te o još mnogim izvanglazbenim temama; šteta je od kratkih 45 minuta u tjednu oduzeti vrijeme za nešto što nije povezano s glazbom
- određeni broj učitelja prije ili tijekom slušanja glazbe navodi učenike na razmišljanje o izvanglazbenom sadržaju, najčešće kada je riječ o programnoj glazbi (npr. *Klokan*, *Slon*); na jednom nastavnom satu, pri slušanju *Proljeća* Antonija Vivaldija, učitelj je rekao učenicima da zatvore oči i zamisle proljeće te da ono što su zamislili nacrtaju; na drugom nastavnom satu, uz irsku uspavanku *Dječak Deni*, učitelj je zamišljao Petra Pana i navodio učenike da i oni pokušaju zamisliti nešto slično; takav način navođenja učenika na izvanglazbene sadržaje ne potiče aktivno slušanje glazbe i slušanje pretvara u neestetско
- gotovo više od polovice učitelja pri kraju sata najčešće zadaje provođenje neke neglazbene aktivnosti sadržajno povezane s naslovom pjesme ili skladbe: na primjer, crtanje *divljeg jahača*, *kosa*, *frule*, *proljeća*, *plesa*, *pidžame/spavačice*, *bumbara* i *pčela*, ili crtanje po vlastitom nahođenju, ili izvođenje igrokaza pomoću lutaka, ili

oponašanje glasanja ptica i ostalih životinja; vrijeme potrošeno na neglazbene aktivnosti i zadatke moglo se bolje iskoristiti za još jedno slušanje, za glazbenu igru ili neku drugu glazbenu aktivnost

- na nekim nastavnim satima moglo se vidjeti „glazbeno stvaralaštvo“ pri kojem učenici oponašaju životinje, proljeće i buđenje prirode i sl.; jasno je da to nije glazbeno stvaralaštvo i da takve aktivnosti ne potiču razvoj glazbenih sposobnosti, a ni razvoj glazbenoga ukusa.

Na osnovi uočenih nedostataka, Birtić (2012.) konstatira da nastava glazbe u primarnom obrazovanju nije na zadovoljavajućoj razini. Autorica izdvaja sate Glazbene kulture četvrtog razreda koje vode predmetni nastavnici glazbe u kojima nema mjesta izvanglazbenim sadržajima i gdje se uistinu ostvaruje cilj nastavnog rada, a to je u prvom redu aktivno slušanje glazbe.

Možemo zaključiti da su istraživanja (Radičević, 2010.; Birtić, 2012.; Đelčić i Rojko, 2012.) ukazala na potrebu unaprjeđenja nastave glazbe u nižim razredima škole. Kako bi se učenicima pružila kvalitetnija nastava u skladu s otvorenim modelom nastave Glazbene kulture, potrebno je poraditi na stručnom usavršavanju učitelja primarnoga obrazovanja koji su već u sustavu, ali i na glazbenom školovanju učitelja tijekom učiteljskog studija.

Istraživanja glazbenih kompetencija učitelja i studenata primarnog obrazovanja

Da su glazbene kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja vrlo slabe uočeno je i u drugim državama kao npr. u SAD-u, Australiji, Velikoj Britaniji, Kanadi, Namibiji, Irskoj, Južnoafričkoj Republici, Turskoj i drugdje. U Velikoj Britaniji je provedeno više istraživanja na temu kompetencija za poučavanje glazbe učitelja primarnog obrazovanja (Hallam i sur., 2009.; Alexander, 1994., Hargreaves i sur., 2003., Bariseri, 2000. prema Heyning, 2010.; Kempton, 1992.; Holden i Button, 2006.; Stunell, 2010.) i SAD-u (Byo, 2000.; Barry, 1992.; Jeanneret, 1997.). Provedeno je i jedno međunarodno istraživanje (Russel–Bowie, 1993.) kojim su obuhvaćeni učitelji primarnog obrazovanja iz Australije, Namibije, USA, Irske i Južnoafričke Republike.

Hallam i sur. (2007. prema Rogers i sur., 2008.) utvrdili su da mnogi učitelji primarnog obrazovanja smatraju kako tijekom studija nisu stekli kompetencije za poučavanje glazbe, iako ističu da je nastava glazbe koju su pohađali bila na visokoj razini. Hargreaves i sur. (2003 prema Heyning, 2010.) uočili su da je učiteljima u Velikoj Britaniji nastava glazbe izazvala najveći stres zbog pomanjkanja povjerenja u vlastite kompetencije za njeno

poučavanje. Prema Stunellu (2010.), učiteljima primarnog obrazovanja je jako važno poimanje vlastite kompetentnosti za uspješno izvođenje nastave glazbe. Kempton je (1992. prema Altun, 2005.) došao do zaključka da se mnogi učitelji primarnog obrazovanja boje izvoditi nastavu glazbe, smatrajući da bi je trebali izvoditi specijalizirani učitelji glazbe ili da bi oni morali biti svakodnevna podrška učiteljima primarnog obrazovanja. Bariseri (2000. prema Heyning, 2010.) je uočio da specijalizirani učitelji glazbe radije sami izvode nastavu u nižim razredima osnovne škole nego da budu podrška učiteljima primarnog obrazovanja.

Holden i Button (2006.) ispitali su 141 učitelja primarnog obrazovanja u Velikoj Britaniji i opazili da je od deset različitih nastavnih predmeta nastava glazbe zauzela najniže mjesto s obzirom na povjerenje učitelja u vlastitu kompetentnost. Također su istakli da učitelji primarnog obrazovanja misle da bi nastavu glazbe trebali izvoditi specijalizirani učitelji. Utvrdili su također da je poučavanje glazbe značajno povezano s glazbenim osposobljavanjem prije studija, osobnim interesom za glazbu i samopouzdanjem u odnosu na vlastitu kompetentnost. Alexander (1994 prema Heyning, 2010.) je ustanovio da učitelji primarnog obrazovanja smatraju kako nisu kompetentni uočiti glazbene sposobnosti svojih učenika.

Istraživanjima u SAD-u došlo se do vrlo sličnih spoznaja kao i u Velikoj Britaniji. Byo (2000.) je također ustanovila da učitelji primarnog obrazovanja sebe smatraju nekompetentnima za uspješno poučavanje sadržaja propisanih nacionalnim programom glazbe kao što je zamijetila i njihovu ovisnost o specijaliziranim učiteljima glazbe. Autorica smatra da je potrebno mijenjati koncepciju učiteljskog studija.

Barry (1992. prema Buckner, 2008.) je utvrdila povezanost između stavova prema predmetu i uspješnosti nastavne prakse. Stavovi učitelja utječu na njihov rad u razredu. Učitelji s negativnim stavovima o glazbi ili oni sa slabim povjerenjem u svoje sposobnosti neučinkovitiji su u poučavanju glazbe u usporedbi s učiteljima koji imaju pozitivne stavove i više samopouzdanja. Smatra da se takvi stavovi mogu promijeniti tijekom školovanja i nastavnim iskustvom. I Jeanneret (1997. prema Buckner, 2008.) je uočio da učitelji s negativnim glazbenim iskustvom imaju manje povjerenja u vlastitu kompetentnost za poučavanje glazbe.

Russel–Bowie (1993. prema Russel–Bowie, 2009.) je ispitivala 1000 učitelja primarnog obrazovanja iz Australije, Namibije, USA, Irske i Južnoafričke Republike i navela pet problema s kojima se susreću pri izvođenju nastave glazbe. To su:

- nepoznavanje nastavnog programa
- nedostatak vremena u satnici razrednog odjela namijenjenog nastavi glazbe
- nesklonost prema glazbi

- manjak vremena za pripremu nastave glazbe
- nedostatak odgovarajuće literature.

Istraživanja koja su proučavala nastavu glazbe na učiteljskim studijima provedena su u SAD-u (Groff, 1962.), Australiji (DeVries, 2011.; Hocking; 2009.; Kane, 2005.), Kanadi (Hanley, 1993.), Srbiji (Stošić, 2008.), Engleskoj (Altun, 2005.), Turskoj (Altun, 2005.; Saygi, 2010.) i Hrvatskoj (Rojko, 2010.). Groff (1962. prema Buckner, 2008.) je u SAD-u ispitao mišljenje studenata primarnog obrazovanja o njihovoj kompetentnosti za poučavanje glazbe. Iznenađuje činjenica da je čak 38 posto studenata, nakon što su odslušali i položili glazbene kolegije, izjavilo da neće uspješno poučavati nastavu glazbe. DeVries (2011.) ističe da iznos vremena posvećen nastavi glazbe u učiteljskom studiju utječe na to hoće li učitelj primarnog obrazovanja poučavati glazbu ili će njezino izvođenje prepustiti specijaliziranom učitelju. Hocking (2009. prema DeVries, 2011.) je utvrdio da studenti primarnog obrazovanja zahtijevaju više praktičnih glazbenih aktivnosti u okviru glazbenih kolegija. Slično misli i Kane (2005.), tvrdeći da programi glazbenih kolegija moraju biti zasnovani na praktičnim glazbenim znanjima i vještinama koja se trebaju usvajati metodičkim postupcima glazbene nastave koje će učitelji u budućnosti primjenjivati u razredu. Hanley (1993.) tvrdi da kod studenata primarnog obrazovanja treba razvijati glazbene vještine, zatim ih osposobiti za povezivanje glazbene teorije s praksom te ih osposobiti za samostalno učenje.

Stošić (2008.) je utvrdila da postoji nesrazmjer između programa nastave glazbe u osnovnoj školi i onoga što učitelj ostvaruje u svojoj nastavnoj praksi. Pjevanje učenika na vrlo je niskoj razini. Rješenje problema trebalo bi potražiti u dodatnom obrazovanju učitelja, odnosno u sustavnom djelovanju vokalno-instrumentalne nastave koja bi trebala podići razinu njihovih glazbenih kompetencija.

Na osnovu svog istraživanja Altun (2005.) sugerira da se učiteljski fakulteti trebaju više založiti za školovanje studenata u glazbenom području jer većina njih ne nauči kako izvoditi nastavu glazbe. Smatra da nastavni program osnovne škole i nastavni plan i program studija nisu povezani, tj. da studij ne osposobljava učitelje za kompetentno izvođenje nastave glazbe.

Saygi (2010.) je ispitao stav studenata primarnoga obrazovanja prema kolegiju *Poučavanje glazbe (Music Teaching course)*. Utvrdio je da pozitivan stav prema kolegiju povećava motivaciju za učenjem i obratno, da negativan stav smanjuje uspješnost studenata. Kao jedan od razloga negativnih studentskih stavova prema kolegiju navodi monoton način poučavanja teorijskih sadržaja koji dovodi do dosade. Rješenje vidi u aktivnim metodama poučavanja koje pozitivno utječu na studentski uspjeh, na stav prema kolegiju i na percepciju

vlastite glazbene kompetentnosti. Kao drugi razlog negativnog stava prema kolegiju navodi poteškoće studenata pri sviranju instrumenta. Rješenje vidi u tome da studenti koji su već ranije svirali neki instrument nastave svirati i dalje tijekom studija, a da oni koji, nisu imali takve prilike, sviraju jednostavnije instrumente, tj. blok flautu ili udaraljke. Također navodi da studenti mogu grupno muzicirati, što će im donijeti zadovoljstvo. Jedan od razloga negativnog stava prema kolegiju je i taj što studenti nisu shvatili važnost osnovnoškolske nastave glazbe. Saygi smatra da studenti moraju shvatiti svoju ulogu budućeg učitelja primarnoga obrazovanja jer su upravo oni presudni za glazbeni razvoj svojih učenika, za otkrivanje njihovih sposobnosti i za njihovo pravilno vođenje. Takvo razmišljanje promijenit će njihove stavove prema kolegiju *Poučavanje glazbe* i povećati njihovu uspješnost.

Možemo zaključiti da su istraživanja ukazala na sljedeće probleme: da bi na učiteljskom studiju trebalo više vremena posvetiti glazbi, da bi programe glazbenih kolegija trebalo zasnovati na praktičnim glazbenim znanjima i vještinama, da se učitelji primarnog obrazovanja samoprocjenjuju nekompetentnima za izvođenje glazbe i smatraju da bi nastavu glazbe i na tom stupnju trebali izvoditi specijalizirani učitelji. Stoga se u nekim državama učitelji primarnog obrazovanja specijaliziraju za nastavu glazbe pa tijekom studija pohađaju dodatne sate glazbe (Mađarska, Njemačka, Engleska, Škotska, Nizozemska, Švedska, Norveška), u nekima nastavu glazbe izvode glazbenici koji se za to posebno doškoluju (Francuska, Engleska), a ponegdje je, kao npr. u Sloveniji, izvode predmetni učitelji glazbe (Šulentić Begić, 2013.).

Rojko (2010.) rješenje vidi u mijenjanju koncepcije nastave glazbe na učiteljskom studiju. Umjesto nastave podijeljene na kolegije, treba ju organizirati kao neku vrstu skupne nastave u kojoj će se učiti sve odjednom: pjevanje, sviranje, slušanje glazbe i metodika. Ističe da je glazbeno je obrazovanje učitelja primarnog obrazovanja „sasvim slabo, gotovo zanemarivo. Tome su, jasno, najmanje krivi nastavnici glazbe na nastavničkim fakultetima: kriv je skućeni nastavni plan i kriva je priroda predmeta“ (Rojko, 2009., 47). Da bismo objasnili što se misli pod „skućenim nastavnim planom“ i „prirodom predmeta“ iz gornjeg navoda, potrebno je ukazati na neke posebnosti učenja glazbe.

Posebitost učenja glazbe

Da bi se mogao započeti bilo koji studij glazbe potrebno je steći ranije, u formalnom ili neformalnom glazbenom obrazovanju, *vještinu sviranja i glazbenu pismenost*.

Za stjecanje *vještine sviranja* glazbenih profesionalaca potrebno je višegodišnje svakodnevno vježbanje koje najčešće traje četrnaest godina: šest godina osnovne glazbene škole, četiri godine srednje i četiri ili pet godina studija na visokoj glazbenoj školi. Po završetku studija potrebno je daljnje svakodnevno vježbanje. Učenje sviranja instrumenta odvija se redovito pomoću notnog zapisa prema određenim metodičkim postupcima koji uključuju sviranje tzv. „tehničkih“ vježbi, ljestvica, etida te skladba koje se sviraju samo radi stjecanja vještine („tehnike“), i neće se svirati da bi ih netko slušao, te koncertnih skladba koje se uvijekavaju za sviranje pred drugima, tj. za koncertno izvođenje.

Amateri-svirači i samouci uče svirati instrument izravno, tj. bez posrednika jer ne sviraju tehničke vježbe, ljestvice, etide i drugi didaktički materijal, koji je u svrhu vježbanja tehnike, već odmah uče svirati glazbu koju žele. Amatersko sviranje često nije sviranje pomoću notnog zapisa, već je sviranje „po sluhu.“ U akademskom se učenju instrument tretira kao solistički, dok u amaterskom učenju instrumenti služe kao orkestarski ili kao prateći. Tako amateri gitaru i klavir tretiraju gotovo isključivo kao prateće instrumente, svirajući akorde kojima prate pjevanje. Takav način sviranja bio bi dovoljan i učiteljima primarnog obrazovanja kako bi mogli pratiti vlastito, ali i pjevanje svojih učenika.

Glazbena je pismenost također vještina koja podrazumijeva da netko zna čitati note, tj. pretvarati note u tonove: pjevanjem (prava glazbena pismenost) ili sviranjem uz pomoć instrumenta (prividna glazbena pismenost).

Prava glazbena pismenost stječe se u glazbenim školama na predmetu solfeggio i to u malim grupama jer za njezino stjecanje svaki učenik treba dobiti od nastavnika povratnu informaciju. Takva glazbena pismenost stječe se dugo i postupno i iziskuje puno vježbanja. Međutim, odrasloj bi osobi nakon recimo jedne godine redovnog vježbanja, prava glazbena pismenost omogućila snalaženje u jednostavnom notnom zapisu, npr. kao što su dječje pjesme. Takva bi vještina bila od iznimne koristi učitelju primarnog obrazovanja.

Prividna glazbena pismenost, tj. čitanje nota uz pomoć instrumenta uči se relativno brzo. Paralelno se uče znakovi, tj. note koje se odmah uče svirati na instrumentu. To znači da pojedinac koji pročita određeni ton u notnom zapisu, taj isti ton zna pronaći na instrumentu i odsvirati. Takva razina pismenosti dovoljna je za amatersko sviranje i ona se može relativno brzo steći i kao takva je korisna učiteljima primarnog obrazovanja koji u kratko vrijeme tijekom studija trebaju steći vještinu sviranja.

Potrebne glazbene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja

Uvjet studiranja na umjetničkim/muzičkim akademijama, tj. profesionalnog studiranja glazbe, je prethodna glazbena naobrazba. Učiteljski studij najčešće upisuju kandidati bez prethodne glazbene naobrazbe. Osim toga, ukupno nastavno vrijeme dodijeljeno glazbi u učiteljskom studiju nije dovoljno da se tijekom studija ostvari stvaran studij glazbe. Naime, Šulentić Begić (2013) je usporedila tjednu satnicu glazbenih kolegija na učiteljskim studijima u Hrvatskoj sa satnicom neglazbenih obveznih kolegija nekih drugih područja i uočila da ona uglavnom zaostaje za tim područjima. Ako se sjetimo rasprave o osobitostima učenja glazbe, stanje bi moralo biti obratno: nastava glazbe morala bi imati veću satnicu od svih neglazbenih kolegija, i to stoga što za ostale (neglazbene) kolegije student ima adekvatno predznanje koje je stekao prethodnim školovanjem. U glazbi se mora početi od početka i to vrijedi za većinu studenata učiteljskog studija, osim za one koji su ranije pohađali glazbenu školu, tečaj sviranja ili privatne sate sviranja. Kako je takvih studenata, kao što smo već rekli, vrlo mali broj, učenje glazbe na učiteljskom studiju mora biti koncipirano na način da studenti razviju potrebne glazbene kompetencije.

Glazbene kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja ne mogu se odrediti drugačije nego u odnosu na nastavni plan i program glazbene nastave u prvim trima razredima osnovne škole. Prema programu osnovne škole sastavljenom u okviru projekta HNOS-a (*Hrvatski nacionalni obrazovni standard*), glazbenu nastavu u primarnom obrazovanju treba shvaćati kao pripremu za onaj dio osnovne škole u kojem nastavu glazbe preuzima stručni, tj. predmetni učitelj glazbe. To, pak, znači da će u primarnom obrazovanju biti dovoljno da djeca što više i što ljepše pjevaju, da koliko je moguće više slušaju dobro odabranu glazbu i da se na različite načine igraju uz glazbu.

Učitelji primarnoga obrazovanja morali bi steći bar elementarnu razinu prave glazbene pismenosti iz razloga da mogu sami glazbeno pročitati i naučiti pjesmu koju će zatim pjevati s učenicima, a ne zato da bi glazbenom pismu učili svoje učenike. Međutim, buduće učitelje bi trebalo osposobiti i za lijepo pjevanje kako bi istomu mogli poučavati i svoje učenike. Stoga bi u okviru većine glazbenih kolegija trebala biti prisutna i aktivnost pjevanja. Svaki nastavnik glazbe bi sa studentima trebao raditi na intonacijski točnom pjevanju, pravilnom disanju tijekom pjevanja, radu s dijafragmom, tehnici pjevanja visokih i dubokih tonova, točnoj dikciji te izražajnom pjevanju u skladu s karakterom pjesme. Usvajanje pjesme je gotovo nezamislivo bez sviranja pratećega instrumenta (klavira, sintisajzera, gitare, harmonike). Sviranje pratećega instrumenta zapravo je najveći problem u glazbenom obrazovanju učitelja

jer se ono izvodi kao grupna nastava (s otprilike petnaestak studenata). Osim toga, u učionici namijenjenoj za poučavanje sviranja najčešće se nalazi samo jedan pianino/klavir i tijekom nastave ne postoji mogućnost istovremenog sviranja/vježbanja za sve studenata. Naime, svaki student bi u svega nekoliko minuta trebao odsvirati zadaću koju je trebao samostalno vježbati kod kuće što dovodi do dodatnog stresa i nesigurnosti. Poboljšanje glazbenih kompetencija studenata, što se tiče sviranja, moguće je samo ako se sviranju posveti znatno veća pažnja nego što je to danas. Potrebno je povećati satnicu i omogućiti suvremenu učionicu za nastavu sviranja. Takva učionica bi trebala biti opremljena s nekoliko klavijatura tako da se na svakoj klavijaturi mogu izmjenjivati dva studenta. Klavijature bi trebale biti opremljene slušalicama pomoću kojih bi studenti mogli čuti vlastito sviranje i ujedno ne bi jedni druge ometali. Takovim načinom rada znatno bi se više iskoristilo vrijeme dodijeljeno sviranju na učiteljskom studiju.

Buduće učitelje nije moguće osposobiti da djecu u primarnom obrazovanju poučavaju pravom sviranju. Naime, sviranje u nastavi glazbe nižih razreda predstavlja igru instrumentima dječjeg instrumentarija ili tijelom kao instrumentom i samo tomu treba težiti u radu sa studentima na glazbenim kolegijima. Također, učitelje primarnoga obrazovanja nije moguće osposobiti za vođenje pravih stvaralačkih glazbenih aktivnosti učenika, već samo za organiziranje glazbenih igara u kojima su prisutni elementi melodijske i ritamske improvizacije. Stoga u okviru glazbenih kolegija treba provoditi glazbene igre kako bi se studenti upoznali s metodičkim postupcima usvajanja glazbenih igara.

Učitelje primarnoga obrazovanja moguće je, pa je stoga i potrebno, osposobiti za slušanje glazbe. To znači da tijekom studija trebaju upoznati što većeg broja skladba klasičnoga repertoara, u prvom redu onih koje su predviđene nastavnim programom, ali i onih koje pripadaju drugim vrstama glazbe (tradicijske, popularne, filmske, *jazz*, glazbe svijeta), primjerenih djeci u primarnom obrazovanju te metodičke postupke vođenja aktivnosti slušanja. Studente bi također trebalo osposobiti da mogu samostalno slušno analizirati skladbe i osmisliti što će za slušanja pojedine skladbe tražiti od učenika (npr. aktivno slušanje skladbe uočavanjem glazbeno-izražajnih sastavnica; izvođenje glazbene igre uz slušanje skladbe).

Zaključak

Poželjne i ostvarive glazbene kompetencije koje bi student trebao steći tijekom učiteljskog studija su:

- lijepo i muzikalno pjevanje i sigurno poznavanje određenog broja pjesama

- sviranje pratećeg instrumenta za praćenje vlastitog i dječjeg pjevanja
- vođenje aktivnosti slušanja glazbe i poznavanje određenog broja prikladnih skladba
- organiziranje i izvođenje jednostavnih glazbenih igara
- metodička znanja i vještine.

Da bi student mogao steći navedene glazbene kompetencije potreban je drugačiji pristup učenju glazbe u odnosu na stručno glazbeno obrazovanje. Pristup učenju glazbe, koji je na učiteljskim fakultetima sada na snazi u Hrvatskoj i u drugim državama, jest imitacija stručnoga glazbenog obrazovanja za koje možemo reći da slijedi put *od teorije k praksi*. Na učiteljskom studiju, u kojem je glazbenim kolegijima posvećeno premalo vremena, takav put ne može biti djelotvoran. Ovdje učenje glazbe mora slijediti obratan put, tj. put *od prakse k teoriji* ili, drugim riječima, glazba se u situaciji nedovoljnog vremena mora učiti načinom kako to rade amateri, a to je učenje glazbe na samoj glazbi, a ne na njezinim didaktičkim („teorijskim“) derivacijama. Umjesto zasebnog učenja glazbene kulture, teorije glazbe, sviranja, metodike glazbene kulture..., nastavu glazbe treba na učiteljskom studiju koncipirati po modelu *skupne nastave*.² To znači da bi svaki nastavnik glazbe na učiteljskom studiju poučavao svoju grupu studenata svemu potrebnom:

- pjevanju pjesama i njihovom praćenju na instrumentu i, istovremeno, metodičkim postupcima usvajanja pjesme u razredu,
- slušanju glazbe i upoznavanju skladba te glazbenih igara i istovremeno njihovom metodičkom posredovanju učenicima.

Studenti bi vještinu sviranja stjecali sviranjem dječjih pjesama koje će, zajedno sa svojim učenicima, jednog dana pjevati u razredu. Takvim bi se načinom znatno efikasnije iskoristilo vrijeme koje na učiteljskom studiju stoji na raspolaganju glazbi. Bilo bi korisno da se učitelji glazbeno opismene, tj. da steknu pravu glazbenu pismenost. To opismenjivanje trebalo bi izvesti po metodici početne nastave *solfeggia*. To je izvedivo ako bi se studenti podijelili u grupe od najviše dvadesetak studenata i s trajanjem od barem dvaju semestara. Za učitelje primarnoga obrazovanja bilo bi od neprocjenjive vrijednosti pjevanje u zboru. Bilo bi dobro ustrajati na tome da svi studenti pjevaju u zboru što je duže moguće.

² Bertold Otto krajem 19. stoljeća uvodi u Njemačkoj pojam skupne nastave (Gesamtunterricht) prema kojoj se zagovara ukidanje podjele nastave prema predmetima. Skupnu nastavu zagovaraju i R. Seyfert i G. Klemm, kojima je polazište za skupnu nastavu bilo formiranje stvarno-predmetnih grupa, pri čemu su nastojali da predmeti, koji su ušli u takvu grupu, izgube svoje specifično predmetno obilježje (Šimleša, 1980.).

Opisane promjene relativno su lako ostvarive. Potrebna je određena reorganizacija glazbenih nastavnih sadržaja i volja nastavnika glazbe na učiteljskim fakultetima za nešto drugačiji pristup glazbenom obrazovanju budućih učitelja.

Literatura

- Altun, Z. D. (2005.), *Exploring teaching strategies of Turkish primary teachers in music education* (Dissertation). Leicester: University of Leicester, School of Education. Preuzeto s: file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/423930.pdf, 22.02.2016.
- Birtić, V. (2012.), *Područja nastave glazbene kulture u primarnom obrazovanju* (diplomski rad). Osijek: Učiteljski fakultet.
- Buckner, J. J. (2008.), *Comparison of Elementary Education and Music Education Majors' Efficacy Beliefs in Teaching Music* (Dissertation). Texas Tech University. Preuzeto s: file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Buckner_Jeremy_diss.pdf, 22.02.2016.
- Byo, S. J. (2000.), Classroom Teachers' and Music Specialists' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Arts Education Policy Review*, 101 (5), 30-35. Preuzeto s: <http://dx.doi.org/10.1080/10632910009600271>, 22.02.2016.
- deVries, P. (2011.), The first year of teaching in primary school: Where is the place of music?. *International Journal of Education & the Arts*, 12(2). Preuzeto s: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ937063.pdf>, 22.02.2016.
- Đeldić, A. i Rojko, P. (2012.), O nekim elementima glazbene nastave u primarnom obrazovanju. *Tonovi*, 59, 83-104.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. i Kokotsaki, D. (2009.), 'Trainee primary school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music.' *Music education research*, 11(2), 221-240. Preuzeto s: <http://dro.dur.ac.uk/7166/1/7166.pdf?DDD29+ded4ss+d67a9y>, 22.02.2016.
- Hanley, B. (1993.), Music teacher education: New directions. *British Journal of Music Education*, 10(1), 9-21. Preuzeto s <http://dx.doi.org/10.1017/S026505170000139X>, 22.02.2016.
- Heyning, L. (2010.), The enhancement of musical and other learning for both teachers and students through a weekly choir session. *Australian Journal of Music Education*, 1, 58-70. Preuzeto s: http://library.acer.edu.au/document/?document_id=185580, 22.02.2016.
- Holden, H. i Button, S. W. (2006.), 'The teaching of music in the primary school by the non-music specialist.' *The British journal of music education*, 23(1), 23-38. Preuzeto s: <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051705006728>, 22.02.2016.
- Kane, J. (2005.), *New ways of "training" in primary school music education: Results and implications of a longitudinal research study*. Proceedings of the 2005 National Conference of the Australian Association for Research in Education, Parramatta, 1-16. Preuzeto s: <http://www.aare.edu.au/data/publications/2005/kan05133.pdf>, 22.02.2016.
- Kempton, C. (1992.), *Developing Music at Key Stage 2: A Practical Guide for Nonspecialist Teachers*. Devon: Southgate Publishers Ltd.
- Radičević, B. (2010.), *Pjevanje u prva tri razreda osnovne škole* (diplomski rad). Osijek: Učiteljski fakultet.

- Rogers, L., Hallam, S., Creech, A. i Preti, C. (2008.), Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools. *Music Education Research*, 10(4), 485-497. Preuzeto s: <http://dx.doi.org/10.1080/14613800802547748>, 22.01.2016.
- Rojko, P. (2010.), „*Problem podmetanja palca pri sviranju instrumenta s tipkama*“ na učiteljskim fakultetima, ili: O bîti ili ne-bîti učenja glazbe vrtičkih odgojitelj(ic)a i učitelj(ic)a razredne nastave. *Tonovi*, 55, 60-96.
- Rojko, P. (2009.), Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju. *Tonovi*, 54, 39-48.
- Russell-Bowie, D. (2009.), What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36. Preuzeto s: <http://dx.doi.org/10.1080/14613800802699549>, 22.02.2016.
- Saygi, C. (2010.), Attitude scale development study in relation to music teaching Course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5451–5457. Preuzeto s: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810009298>, 22.02.2016.
- Stošić, A. L. (2008.), Polifunkcionalnost pesme u nastavi muzičke kulture. *Pedagogija*, 63(1), 62-74.
- Stunell, G. (2010.), Not musical? Identity perceptions of generalist primary school teachers in relation to classroom music teaching in England. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 79–107. Preuzeto s: http://act.maydaygroup.org/articles/Stunell9_2.pdf, 22.02.2016.
- Šimleša, P. (1980.), *Izabrana djela I – III (druga knjiga)*. Osijek: Pedagoški fakultet.
- Šulentić Begić, J. (2013.), *Razvoj kompetencija studenata za poučavanje glazbe na učiteljskom studiju* (doktorska disertacija). Zagreb: Učiteljski fakultet.

STUDENTS' MUSICAL COMPETENCIES AT TEACHER TRAINING STUDIES

Summary

The theme of this research is Music education at teacher training studies, the purpose is to improve teaching of music courses. According to the Bologna reforms a student is expected to gain competence, skills and attitudes enabling him to teach competently. In our case, a student is expected to acquire or develop an appropriate level of competence required for teaching musical culture. Music education at teacher training studies in Croatia and in the world are mostly based on the logic leading from theory to practice. Such a model can be effective in a system of specialist musical education, but not at teacher training studies since schools provide little time for music courses and because of the particularities of learning music. During the studies students should be trained to deal with music in practice. It is primarily about skill acquisition so that teaching music at teacher training studies must start with musical practice moving towards the theory.

Keywords: teacher training studies, Music education, students' musical competence, teaching music, primary education