PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE

Zdravković, Ognjen

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:298896

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

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

AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

THE ACADEMY OF ARTS AND CULTURE IN OSIJEK

Repository / Repozitorij:

Repository of the Academy of Arts and Culture in Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
AKADEMIJA ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU
ODSJEK ZA GLAZBENU UMJETNOST
STUDIJ GLAZBENE PEDAGOGIJE

OGNJEN ZDRAVKOVIĆ

PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE

DIPLOMSKI RAD

Mentor: doc. dr. sc. Jasna Šulentić Begić
Sumentor: Mirna Sabljar, predavačica

Osijek, 2018.

1. UVOD ... **1**
2. POVIJESNI RAZVOJ GLAZBENE NASTAVE ... **2**
2.1 POVIJESNI RAZVOJ GLAZBENE NASTAVE U HRVATSKOJ - UČITELJI KAO NOSITELJI NASTAVE GLAZBE ... 5
2.2 POVIJESNI RAZVOJ KLAVIRA ... 6
2.3 GLAZBENA NASTAVA POČETKOM I SREDINOM 20. STOLJEĆA ... 8
2.4 SUVREMENA OSNOVNOŠKOLSKA NASTAVA GLAZBE ... 9
3. NASTAVNA PODRUČJA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE ... **11**
3.1 PJEVANJE ... 11
3.2 SLUŠANJE GLAZBE ... 14
3.3 SVIRANJE ... 15
3.4 GLAZBENO OPISMENJIVANJE ... 16
3.5 GLAZBENO STVARALAŠTVO ... 17
3.5.1 Muzikološki sadržaji kao prateći sadržaji u nastavi glazbe ... **19**
4. NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA ... **21**
4.1 NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE ... 23
4.2.1 Klavir kao nastavno sredstvo i pomagalo u nastavi Glazbene kulture ... 23
5. PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE ... **25**
5.1 PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVNOM PODRUČJU *PJEVANJE* ... 26
5.2 PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVNOM PODRUČJU *SLUŠANJE GLAZBE* ... 28
5.3 PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVNOM PODRUČJU *SVIRANJE* ... 30
5.4 PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVNOM PODRUČJU *GLAZBENO OPISMENJIVANJE* 31
5.5 PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVNOM PODRUČJU *GLAZBENO STVARALAŠTVO* .. 31
5.6 PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVNOM PODRUČJU *MUZIKOLOŠKI SADRŽAJI* ... 33
6. GLAZBENI PEDAGOG – NOSITELJ ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE ... **34**
6.1 KOMPETENCIJE GLAZBENOG PEDAGOGA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE . 34
6.2 NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE ... 35
6.3 STRUČNE KOMPETENCIJE GLAZBENOG PEDAGOGA ... 37
6.3.1 Kompetencije sviranja klavira glazbenog pedagoga ... **39**
7. NAČIN STJECANJA KOMPETENCIJA GLAZBENIH PEDAGOGA ... **42**
7.1 OBRAZOVANJE GLAZBENIH PEDAGOGA ZA SVIRANJE KLAVIRA NA AKADEMIJI ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU……..44
7.1.1 Sadržajna analiza kolegija u kojima se stječu znanja i vještine sviranja klavira ... **46**
8. ZAKLJUČAK ... **50**
9. LITERATURA ... **55**

Sažetak

PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE

Sukladno svim nastavnim predmetima u osnovnim općeobrazovnim školama i u predmetu Glazbena kultura koriste se nastavna sredstva i pomagala, odnosno nastavni mediji. Rad se bavi pitanjima primjene klavira koji je jedno od mogućih nastavnih pomagala, medija u nastavi Glazbene kulture. Sukladno Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu nastava glazbe izvodi se jednom tjedno u trajanju jednog školskog sata. Ususatvljena je prema *otvorenom* modelu u kome je središnja aktivnosti slušanje glazbe, a ostala nastavna područja su: *pjevanje, slušanje glazbe, sviranje, glazbeno opismenjivanje, glazbeno stvaralaštvo*. U svim nacvedenim područjima moguća je i poželojna primjena klavira. Učitelj primjenjuje klavir kako bi podučavao služeći se funkcionalnim klavirskim vještinama: sviranjem ljestvica, transponiranjem melodija, čitanjem partitura s lista, čitanjem korepeticije s lista, transponiranjem klavirskih pratnji, korepetiranjem solista, improviziranjem korepeticije, sviranjem po sluhu, sviranjem klavira solo, harmoniziranjem melodije sa simbolima. Jednako tako, učitelj može na nastavi izvoditi i određena klavirska djela. Kako bi stekli kompetencije za sviranje klavira, studenti, budući nastavnici, u svome obrazovanju kroz različite kolegije stječu i funkcionalne vještine sviranja klavira, ali i vještinu umjetničkog izvođenja glazbenih djela. Za razvoj kompetencije sviranja klavira u budućih nastavnika jedanko je važno razvijati obje vrste sviranja kako bi u svome radu bili kompetentni primjenjivati klavir kao nastavni medij i time nastavu glazbe izvoditi na primjeren način. Učitelji koji u nastavi prezentiraju glazbena djela primjenjujući klavir omogućavaju svojim učenicima kvalitetnu, dinamičnu i zanimljivu nastavu.

Ključne riječi: kompetencija sviranja klavira, nastava glazbene kulture, funkcionalne klavirske vještine, sviranje klavira, općeobrazovna škola, nastavni medij.

Summary

APPLICATION OF PIANO IN TEACHING MUSIC CULTURE

In accordance with all teaching subjects in elementary general education schools and in the Music Culture course, teaching materials, or a teaching media are used. The paper deals with the application of the piano that is one of the possible teaching media in the teaching of the Music Culture. According to the Croatian National Educational Standard, music instruction is performed once a week for one school class. It is based on an open model in which the central activities are listening to music, while the other curriculum areas are singing, listening to music, playing, music writing, and music creation. It is possible to use the piano in all conceived areas. The teacher applies piano to teach using functional piano skills: pitching the piano, tuning melodies, reading a score from the list, reading choreography from the list, transposing piano accompaniment, choreographed soloists, choreographed improvisation, auditioning, solo piano soloing, harmonizing melody with the symbols. Likewise, the teacher can perform certain piano works on the course. In order to acquire the skills to play the piano, students, future teachers, in their education through various courses also acquire the functional skills of piano playing, as well as the skill of performing artistic performances of music works. To develop the piano performance competency in future teachers, it is important to develop both types of performances in order to be competent to apply the piano as a teaching medium, thus teaching the music in an appropriate manner. Teachers presenting music works in the classroom by applying piano to their students provide quality, dynamic and interesting lessons.

Key words: piano playing competence, music culture teaching, functional piano skills, piano playing, general education, teaching medium.

1. UVOD

U radu će se prikazati primjena klavira u nastavi Glazbene kulture. U općeobrazovnim školama predmet Glazbena kultura je obavezan. Predviđeno je da se nastava organizira kroz pet različitih nastavnih područja: *pjevanje, slušanje glazbe, sviranje, glazbeno opismenjivanje* i *glazbeno stvaralaštvo*. U nastavi glazbe su prisutni i razni *muzikološki sadržaji*, odnosno razna glazbena znanja i znanja o glazbi koja se primjenjuju kao podrška u ostalim nastavnim područjima, pa ćemo sukladno prisutnosti muzikoloških sadržaja, a vezano uz upotrebu klavira i njih prikazati kao dijelom nastavnih područja. Sva se nastavna područja međusobno povezuju, nadopunjuju. Nastava se Glazbene kulture izvodi jedanput tjedno u trajanju od četrdeset pet minuta. Za svako izvođenje nastave, pa i nastave Glazbene kulture, koriste se različita nastavna sredstva i pomagala, odnosno nastavni mediji. I poučavanje glazbe učitelji[1] izvode služeći se glazbenim instrumentima kao nastavnim pomagalima, medijima. Od kako je izumljen klavir, ovaj instrument ima svoju veliku primjenu u organiziranju i izvođenju nastave glazbe, pa ga i suvremeni učitelji koriste u različitim nastavnim područjima Glazbene kulture.

Kao nositelj odgojno-obrazovnog procesa u nastavi Glazbene kulture, glazbeni pedagog organizira nastavu u kojoj (više ili manje) primjenjuje klavir. Koliko će i na koji način glazbeni pedagozi primjenjivati klavir u nastavi Glazbene kulture ovisi o njihovoj kompetenciji sviranja klavira. Kompetentnost nastavnika razgraničava se na nastavničke i stručne kompetencije. Nastavničke su jednake za sve nastavnike, a stručne su predmetno specifične, odnosno to su kompetencije nastavnika određenog nastavnog predmeta. Kompetencija sviranja klavira pripada stručnim kompetencijama nastavnika Glazbene kulture. Stoga je kompetencija sviranja klavira jedna od stručnih kompetencija učitelja Glazbene kulture, a ona je ujedno i preduvjet primjene klavira u nastavi. Nastavničke kompetencije, pa tako i kompetencije sviranja klavira stječu se tijekom studija koje pohađaju budući nastavnici Glazbene kulture.

[1] U ovome radu se pod pojmovima: učitelj, nastavnik, pedagog, profesor, student, itd. podrazumijeva i osoba ženskog spola, dakle: učiteljica, nastavnica, pedagoginja, profesorica, studentica itd.

2. POVIJESNI RAZVOJ GLAZBENE NASTAVE

Glazba je sastavnica ljudske kulture i svakodnevnog življenja pa gotovo da nema dijela života kojega čovjek ne provodi uz glazbu. Tako je od najranijih vremena. Glazba u različitim vremenima ima različite uloge, a kao dio odgoja također je odavna prisutna i ima različito mjesto u odgoju i obrazovanju. Prvotno je bila dijelom različitih obreda u sklopu svakodnevnog rada, u vokaciji ratničke hrabrosti, iz zadovoljstva te je razumljivo da su ljudi glazbi pripisivali nadnaravne i tajanstvene moći. Kühn navodi kako je „glazbeni odgoj jednako star kao i sama glazba“ (Kühn, 1931 prema Rojko, 2012: 5), dakle glazba je sastavnica odgoja od najranijih vremena. Stare istočne civilizacije povezivale su glazbu s položajem i funkcijom nebeskih tijela, socijalnim i političkim relacijama (Farnsworth, 1969 prema Rojko, 2012), pa i mitološkim bićima te realitetima njihova života (Rojko, 2012).

Glazba je imala različitu ulogu u različitim epohama. Glazbu starih Grka izvodili su slobodni građani, ona je bila shvaćana kao nužni polaritet tjelesnom odgoju i gimnastici. O glazbi starih Grka pisao je Platon. Njegova je glavna misao o glazbenom odgoju da se harmonijski sklad u glazbi pravilnim odgojem uz glazbu duboko usađuje u čovjeka, te takvi, skladni ljudi izgrađuju i skladnu državu. U samoj glazbi postojala je također polarnost koja je bila pripisivana dvaju božanstvima. S jedne strane Apolonu, čiji apolonijski zakoni glazbe u sebi sadržavaju koncentraciju na jasnoću i snagu volje. S druge strane Dionizu, čiji zakoni dionizijske glazbe u sebi sadržavaju pijani samozaborav. U Platonovoj školi o glazbenom odgoju dionizijski zakoni nisu bili prihvatljivi, dok su apolonijski zakoni bili prihvatljivi. Platon je promišljao o upotrebi instrumenata u glazbenom odgoju. Aulos, dionizijski instrument nije bio prihvatljiv. Platonov učenik Aristotel također je promišljao o etičnosti u odgoju glazbe. Također je poput svoga učitelja određene moduse smatrao prikladnima u glazbenom odgoju. Za Aristotela, frigijski modus nije prikladan, dok su dorski i lidijski modusi prikladni u glazbenom odgoju djece. Također, odgoj slušatelja glazbe važan je zadatak prema Aristotelovom nauku. Cijeni glazbene aktivnosti poput pjevanja i sviranja, a protivi se virtuoznom sviranju i glazbenim natjecanjima koja su tada postojala (Rojko, 2012).

Poput većine društvenih zbivanja u srednjem vijeku i glazbeni je odgoj vezan uz crkvu. Na misama je *lijepo* pjevanje bilo od iznimne važnosti. Osnivane su *scholae cantorum* u kojima se njegovalo pjevanje. Glazba dobiva na još većoj važnosti kada u petom stoljeću Martianus Capella fiksira *septem artes liberales* i uvrštava glazbu u *quadrivium* izjednačivši ju s aritmetikom, astronomijom i geometrijom. Glazba tada postaje „znanost“ te ju se

proučava pomoću brojeva. Pojavom osmišljene solmizacije Guida Aretinskog dolazi do niza promjena u glazbenom obrazovanju. Pjesme se u svrsi bogoslužja ne uče pjevati napamet, već iz nota. Mogućnost glazbenog opismenjivanja jača, a posljedice toga će se uočiti kasnije. U glazbenoj praksi počinje se razlikovati *muzikus,* tj. obrazovani glazbenik od *kantora* – glazbenog izvođača. Dvorski kantori u 14. i 15. stoljeću njeguju instrumentalnu i svjetovnu glazbu. Plemići se u svjetovnom odgoju osim disciplinama jahanja, plivanja, bacanja koplja, mačevanja, lova i šaha, glazbeno obrazuju pjevanjem, sviranjem te stvaranjem stihova i glazbe. U društvu srednjega vijeka dolazi do razvoja novih škola koje podučavaju učenike pjevati. Te škole internatskog tipa financira crkva koja daje stipendije za talentirane ali siromašne učenike. Crkva osniva konzervatorije koji služe dodatnom obrazovanju mladih pjevača u službi crkve (isto, 2012).

Kroz humanizam i renesansu glazbeno se obrazovanje proširivalo u društvu. Kantor je druga ili treća važna osoba u učiteljskoj hijerarhiji. Osim kantora koji je podučavao glazbu, podučavali su je i učitelji. Svaki učitelj u školi morao je znati lijepo pjevati, a pjevanje se izvodilo često u danu. Muzikalnost učitelja bio je preduvjet za rad u školi. Glazbena nastava izvodila se barem četiri puta tjedno. Iz tog razloga djeca su pjevala zahtjevan repertoar za razliku kako je bilo u idućem stoljeću. U 17. stoljeću glazbenoj nastavi ne pridaje se toliki značaj kao u prethodnom stoljeću. Odgojno-obrazovni sustav daje veću važnost ostalim predmetima. Sljedeće, 18. stoljeće obilježeno je djelovanjem odgojnih nastojanja Jean-Jacques Rousseaua. Prema Rousseau, djeca trebaju učiti pjesme koje su prikladne njihovoj dobi tako da prvo aktivno muziciraju, a potom uče note. Kako bi učenicima olakšao učenje pjesmica, uvodi brojčani sustav vrijednosti nota koji je doprinio glazbenom opismenjivanju djece. Filantropisti su se pozivali na Rousseauove ideje. U njihovim *domovima za djecu* pjevalo se nekoliko puta u danu. Smatrali su da pjevanje djeci olakšava učenje. Filantropisti su smatrali da je i sviranje potreba u glazbenom obrazovanju, ali tu aktivnost prepuštaju dobrovoljnosti učenika. Značajno je za filantropiste da su značajno zagovarali i glazbeni odgoj djevojaka. Shodno njihovim čovjekoljubnim nastojanjima, nastoje njegovati glazbu iz estetskih razloga. Kao primjer estetske glazbe uzimaju umjetnička djela. Takav pogled na glazbeno obrazovanje ne prikazuje nam izvanglazbene ciljeve u glazbenom obrazovanju, već povratak glazbi kao umjetnosti. Dobre uvjete proučavanja glazbenih djela zapravo nam je omogućila današnjica svojim razvojem tehnike za masovnu difuziju glazbe (isto, 2012).

U 19. stoljeću dolazi do niza promjena i različitih novih ideja na području glazbenog obrazovanja koje su utjecale na glazbeni odgoj u općeobrazovnim školama. Glazba u školama se odvojila od crkvenih utjecaja, a i narodna pjesma se promatra kao pojava koja nema

gotovo nikakve veze s visokom umjetnošću. Glazbu u općeobrazovnoj školi ne predaje učitelj u funkciji kantora već učitelj kojemu je glazba jedna od obveza. Glazbena nastava zauzima sve značajnije mjesto u odgoju i obrazovanju, pa je ušla i u gimnazije. U tom stoljeću postoje dva glavna smjera u podučavanju glazbe. Jedan se temelji na tome da djeca trebaju učiti pjevati po sluhu, a drugi da obavezno trebaju biti glazbeno pismeni. Tri su značajna pedagoga čije djelovanje ima veze s glazbom u školama. Početkom 19. stoljeća Johann Heinrich Pestalozzi je izvršio snažan utjecaj na područje glazbene pedagogije. Smatrao je da je glazbeno obrazovanje potrebno širim slojevima društva, odnosno čitavom narodu. Iz njegovih spisa uočava se kako glazbu smatra važnim segmentom dječjeg razvoja. Osim Pestalozzia, Johann Wolfgang von Goethe je u djelima *Putovanjima Wilhelma Meistera, a* naročito u *Pedagoškoj provinciji* glazbu prikazao kao iznimno važnu pri odgoju djeteta. Poseban naglasak stavljao je na pjevanje, a integrirao ga je s grupnim muziciranjem popratnih instrumenata i plesanjem. Visoko je cijenio odgojnu vrijednost glazbe, a koristio ju je i kao sredstvo za dolaženje do nekog drugog odgojno-obrazovnog cilja. Glazbeni odgajatelj Hermann Kretschmar prednost daje vođenom slušanju glazbe kao važnoj komponenti u razvoju glazbene muzikalnosti. Smatrao je kako djecu koja pjevaju treba glazbeno opismenjivati te se nije zalagao za pjevanje po sluhu. Krajem 19. i početkom 20. stoljeća do početka prvog svjetskog rata počele su se nazirati tri koncepcije glazbene nastave u općeobrazovnoj školi. *Prva* glazbenu nastavu konceptualizira kroz *pjevanje a vista* te podučavanje glazbene teorije, slično stručnom glazbenom obrazovanju. *Druga* koncepcija zastupa razvoj tehnike pjevanja i pjesmu te razvoj govornog aparata. *Treća* koncepcija refleksija je *Pokreta za umjetnički odgoj* (Kunsterziehungsbewegung), odnosno zastupa umjetnički odgoj djece i razvoj umjetničkog ukusa preko umjetničkih djela. Toj je koncepciji moto *odgoj za glazbu putem glazbe*. U periodu do Prvog svjetskog rata pojavljivale su se takozvane *radne škole* u kojima je pravac obrazovanja bio usmjeren prema ručnom radu. Potom nastaje i predmet naziva Ručni rad. Ideja najviše faze ručnog rada bila je da se ručnom izradom dolazi do duhovnog znanja. Tako su npr. djeca izrađivala instrumente, izrađivala crtovlja, a potom tehnikom pjevanja ili sviranja izvodili glazbene stvaralačke aktivnosti. Javljale su se ideje pokazivanja rukom visine tona, odnosno kretanja melodije, sviranja tijelom kao instrumentom. Nakon prvog svjetskog rata javlja se pokret *Jugendbewegung* u kome se govori i o *Jugendmusikbewegungu*. Riječ je o pokretu gdje se na glazbu ne gleda kao na umjetnost već kao na sredstvo koje djeluje na čovjeka. U središtu pozornosti pokreta je „pjesma u kojoj leži neiscrpna snaga za odgoj zajedništva. Prema riječima Riemera, *Jugendbewegung*, kao pokret kritički raspoloženih mladih na početku dvadesetoga stoljeća,

bio je ponekad orijentiran politički, ponekad vjerski, ponekad kulturno-revolucionarno, ali je uvijek imao zajednički nazivnik: pjesmu“ (isto, 2012: 13). Neki njemački povjesničari glazbenog odgoja kritički gledaju na ovaj pokret. Razlog za takvu kritiku su utjecajna umjetnička djelovanja glazbenih umjetnika tog vremena npr. Mahlera, Regera, Pfitznera, Straussa i Schönberga.

Carl Orff, značajan glazbeni pedagog, imao je razrađen sustav glazbenog obrazovanja, *Orff-Schulwerk.* Orff-Schulwerk promovira sviranje elementarne glazbe pjevanjem, pucketanjem prstima, lupkanje nogama/rukama te sviranje na velikom instrumentariju visoke kvalitete, ali staroga podrijetla.

Orffovo instrumentarij obuhvaća različite instrumente:

1. „Udaraljke s neodređenom visinom tona: zvečka (Rassel), štapići, cimbali, činele, triangli, kastanjete, različiti drveni i kožni bubnjevi, tamburin, praporci i sl.
2. Udaraljke s određenom visinom tona: timpani, zvončići, metalofoni, ksilofoni, čaše.
3. Žičani instrumenti: gambe, psaltiri, lutnje, gitare i, eventualno, čelo i kontrabas.
4. Duhački instrumenti: blok-flaute, flaute od bambusa, frule, rogovi“ (isto, 2012: 65).

Orff je u velikoj mjeri zastupao improvizaciju i varijaciju na melodiju i ritmove. Koristila se i pentatonska ljestvica, pogodna za improvizaciju. Iako je Orff bio, a i danas je utjecajan sa svojom pedagoškom idejom u Njemačkoj i diljem svijeta, među mnogim kritičarima neki, o njegovoj koncepciji misle ovako: koncepcija je ideološka, a ne glazbena; prenaglašavanjem improvizacije zatvara se put planskom usvajanju ozbiljnih obrazovnih sadržaja; zbog orijentacije na dječju pjesmu, perkusionističke ritmike i besciljnog ostinatnog stila, koncepcija ne pripada sadašnjosti; ograničenjem na staru melodiku i pentatonsku ljestvicu stvara se apstraktni obrazovni ideal (isto, 2012).

2.1 POVIJESNI RAZVOJ GLAZBENE NASTAVE U HRVATSKOJ - UČITELJI KAO NOSITELJI NASTAVE GLAZBE

U Hrvatskoj je razvoj glazbene nastave tekao kao i razvoj nastave ostalih općeobrazovnih predmeta (Rojko, 2012). Glazbena nastava provodila se do drugog svjetskog rata u samostanskim, župnim i katedralnim školama, s naglaskom na vjerski glazbeni sadržaj, odnosno pjevale su se pjesme vjerskog karaktera. Nastavu glazbe izvodio je učitelj koji je svirao i orgulje u crkvi. Obrazovanje za učiteljsko zanimanje uključivalo je i glazbeno obrazovanje. U Zagrebu je postojala primarna glavna škola od 1776. godine koja je imala i učiteljski tečaj, a od 1788. u novoosnovanoj glazbenoj školi su se obrazovali učiteljski

pripravnici (Tomašek, 1968). Rakijaš (1968) navodi kako je takvih, glazbenih škola pri glavnim školama, bilo u Zagrebu, Rijeci, Karlovcu i Donjem Miholjcu. Te su škole većinom imale „pjevanje, crkveno pjevanje, (figuralno i koralno), elementarnu nastavu u vezi s pjevanjem, gudačke i duhačke instrumente, klavir, orgulje, teoriju, i generalbas“ (Rakijaš, 1968: 17). Učitelji su u sklopu svoga obrazovanja učili i svirati klavir jer se od njih očekivalo da, osim u nastavi glazbe, sudjeluju i u drugim aktivnostima, najčešće kao crkveni orguljaši. Učitelji su svoje obrazovanje stjecali uz pomoć instrumenta koji je u tom vremenu doživio svoj procvat.

2.2 POVIJESNI RAZVOJ KLAVIRA

Klavir je instrument koji je izumljen tek na prijelazu sa 17. na 18. stoljeće, a postoje instrumenti koji su bili njegove preteče. Kako Campillo (2013) navodi, to su manje popularni instrumenti od klavira: dulcimer, klavikord i čembalo.

Dulcimer je instrument trapezoidalnog oblika, preko kojega su nategnute žice. Ton se dobiva ručnim udaranjem batićima o žice. Dulcimer s batićima vjerojatno datira iz 900.-te godine poslije nove ere. U Francuskoj se naziva „tympanon“, u Njemačkoj „hackbrett“, u Mađarskoj „cymbalon“ (Smithsonian, 1997).

Klavikord (Clavichord) (lat. clavis *tipka* i chorda *žica*) žičani je instrument s tipkama. Preteča je klavira, a najstariji tip instrumenta te vrste. Pretpostavlja se kako je nastao u drugoj polovici 14. st. u Italiji, a prvi zapisani traktat o instrumentu potječe iz oko 1410. godine. Često je prenosivi instrument pravokutnog oblika s dimenzijama oko: 90-180 cm dužine, 30-60 cm širine, 10-20 cm visine. Zvučni raspon instrumenta je dvije i pol do tri oktave. Ton se dobiva tako da se pritiskom o prednji dio tipke njezin stražnji kraj poleti u vis, a tangenta udari o žicu koja zatitra te proizvede „slab i neizdašan, ali vrlo nježan, ugodan i modulativan ton“ (Muzička enciklopedija, 1974: 330).

Čembalo (Harpsichord) (skraćenica od ital. *clavicembalo* srednjovjekovno lat. *clacymbalum* od lat. *clavis* ključ, tipka, i *cymbalum* psaltir) je instrument s tipkama koji je bio u 16., 17. i 18. stoljeću sastavnica orkestra i komornih ansambala te koncertni instrument. Na njemu se izvodio *basso continuo*. Oblikom sliči na današnji klavir. Način dobivanja tona je pomoću plosnatog štapića na čijem je gornjem dijelu ugrađen pomični jezičac u koji je utaknut okidač od ptičjeg pera (kasnije od kože). U donji dio štapića ugrađeno je olovo radi postizanja težine. Pritiskom tipke, štapić potjeran uvis svojim okidačem trgne žicu koja zatitra te proizvede ton. Kad se tipka pusti štapić pod težinom olova padne, a zanjihani jezičac propusti kretanje štapića u prvotni položaj (Muzička enciklopedija, 1971).

Klavir je izumljen 1700. godine pod nazivom „*arpi cimbalo del piano e' forte"*. Izumio ga je poznati graditelj čembala iz Padove Bartolomeo Cristofori (1655 – 1731) (Campilo, 2013). To je prvi instrument s tipkama koji je imao batiće za udaranje žica koji su služili za proizvodnju tona. Instrument je imao veći raspon dinamike i zvučnosti od čembala na kojemu se ton dobivao trzanjem žice. Nakon izuma klavira, razvoj instrumenta se kroz buduća desetljeća konstantno unaprjeđivao. Campillo (2013) navodi objašnjenja razvoja klavira prema muzikologu Jayson Kerr Dobneyu. Klavir se razvijao u dva smjera prema dvije mehanike klavira. Jedna je bečka, a druga engleska. Bazu mehanike bečkog klavira izumio je orguljaš i graditelj instrumenta s tipkama Johann Andreas Stein (1728 – 1792). On je izumio takozvanu *Prellmechanik,* vjerojatno prije 1769. god., ali ju je usavršio tijekom 1770. god. Stein je pojednostavio mehanizam Cristoforijevog klavira tako što je modificirao prijenos tipke na batić. Instrument je bio popularan u svirača i graditelja klavira iz Austrije i južne Njemačke. Pod velikim utjecajem bečke glazbe, taj je instrument bio popularan i u ostatku Europe. Svirali su ga veliki skladatelji klasicizma. Kod Steinovog modela klavira tipka je bila direktno povezana s batićem, što nije slučaj kod Cristoforijevog, takozvanog engleskog klavira. Mehanizam engleskog klavira omogućavao je „odmor" batića dok je tipka pritisnuta, tako da je batić bio spreman za ponovnu akciju brže nego kod bečkog klavira. No, bečki klavir bio je jednostavniji za izgradnju, a tipke su bile mekše te je bilo moguće sviranje brzih pasaža na tim klavirima. U daljnjim je godinama mehanika klavira napredovala. Veliki iskorak dogodio se oko 1821. godine, kada je Sebastian Erard izumio sistem „dvostruke repeticije". Taj mehanizam omogućio je bržu repeticiju istog tona nego prije. To je omogućilo kompozitorima tog doba korištenje nove tehnike i služenje novim zvukovima, repeticijom tona i brzim trilerima. Klavir je ubrzo postao simbol romantičkog duha individualizacije i slobode. Industrijska je revolucija ubrzala proces izgradnje klavira pa je cijena instrumenta postala pristupačnija, a potražnja veća. Imućne obitelji i kućanstva aristokratskih društava investirali su u klavir kao instrument za kućno muziciranje. Tehnika sviranja na klaviru razvijala se proporcionalno s pojavom novih skladbi napisanih za klavir te s usavršavanjem klavirske mehanike (Campillo, 2013).

Klaviri danas imaju najčešće 88 tipki koje proizvode tonove različite visine u rasponu zvučnih frekvencija od 27.5 Hz do 4186.009 Hz (isto, 2013). Klavir je instrument koji je prisutan u nastavi glazbe i služi kao nastavno sredstvo i pomagalo. Klavir je instrument s velikim rasponom zvuka koji omogućava harmoniziranje koje se može koristiti pri sviranju školskih pjesama, nacionalne himne, raznih višeglasja (Sönmezöz, 2011). Kako bi mogli

pojasniti suvremenu glazbenu nastavu, odnosno nastavu Glazbene kulture te primjenu klavira u njoj, prikazat ćemo povijesni razvoj glazbene nastave od 20. stoljeća do danas.

2.3 GLAZBENA NASTAVA POČETKOM I SREDINOM 20. STOLJEĆA

Glazbena se nastava u Hrvatskoj prije, ali i nakon prvog svjetskog rata zove *Pjevanje*. Prema planu i programu iz 1936. godine u prva dva razreda satnica nastave glazbe bila je dva sata tjedno, ali je opseg gradiva bio nerealan. Sadržavao je cjeloviti stručno-glazbeni solfeggio s teorijom. Jednako je bilo i kasnije s tim da se promijenio naziv predmeta u *Muzika.* Do Drugog svjetskog rata glazbena je nastava u prva četiri razreda sličila nastavi *Glazbene kulture* u razrednoj nastavi (Rojko, 2012).

Nakon Drugog svjetskog rata glazbena se nastava naziva i dalje *Pjevanje*, i u okviru ukupne satnice pripadao joj je jedan sat tjedno, podijeljen na dva termina po pola sata. Pjevale su se „narodne borbene i umjetne“ pjesme (Nastavni plan i program za osnovne škole, 1944: 21 prema Rojko 2012: 16) „te pjesme iz NOB-e“ (Nastavni plan i program za osnovne škole u Narodnoj republici Hrvatskoj ..., 1947 prema Rojko 2012: 16). Od 1951. godine se za nastavu glazbe koristi naziv *Glazbeni odgoj* (Nastavni plan i program za osmogodišnje škole i niže razrede gimnazija, 1951, prema Rojko 2012). Taj se naziv koristio u višim razredima osnovne škole, dok je za niže razrede ostao naziv *Pjevanje.* Program predmeta do trećeg razreda je sadržavao pjevanje po sluhu, a u četvrtom se započinje s glazbenim opismenjavanjem. Od drugih aktivnosti navodi se i *slušanje glazbe* te *glazbeni život* koji je kasnija inačica *upoznavanje pojmova iz glazbene kulture*. U planu i program iz 1960. godine mijenja se naziv predmeta u *Muzičko vaspitanje*, a sobom donosi ista nastavna područja kao i prethodni program: *pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, elementi glazbene pismenosti i upoznavanje različitih pojava i pojmova iz glazbenog područja.* Tijekom šezdesetih i sedamdesetih godina mijenja se ukupna satnica osnovne škole, pa se 1964. godine smanjuje s 560 sati na 460 sati, a 1972. godine na 420 sati. I predmet mijenja svoje ime, prvotno u *Muzički odgoj* (Naša osnovna škola. Odgojno-obrazovna struktura, 1974, 19-20; 269-292 prema Rojko 2012), a potom u *Glazbena kultura* od 1984. godine. U predmetu *Glazbena kultura* veći je naglasak stavljen na *slušanje glazbe* (Glazbena kultura, 1984a, 16-20; 1984b, 19-25 prema Rojko 2012). Nastavni plan i program iz 1991./92. koncepcijski se ne razlikuje od ranijih. Razlikuje se u tome što je deideologiziran, a zadaci nastave su značajno reducirani. Skoro neznatne promjene dogodile su se u nastavnom sadržaju i njegovom redoslijedu.

Znatne promjene dogodile su se 2006. godine uvođenjem *otvorenog programa* nastave Glazbene kulture u okviru Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (Rojko, 2012).

2.4 SUVREMENA OSNOVNOŠKOLSKA NASTAVA GLAZBE

Dva važeća dokumenta prema kojima je organizirana nastavna, i prema kojima djeluju nastavnici u općeobrazovnim školama su *Nacionalni okvirni kurikulum* (NOK, 2010) i *Nastavni plan i program za osnovnu školu* nastao u okviru *Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda,* tj. HNOS-a (MZOS, 2006).

Nacionalni okvirni kurikulum pojašnjava svrhu umjetničkog područja kojemu pripada i područje Glazbene kulture, a ta je „osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i za aktivan odgovor na umjetnosti svojim sudjelovanjem, zatim za učenje različitih umjetničkih sadržaja i razumijevanje sebe i svijeta pomoću umjetničkih djela i medija te za izražavanje osjećaja, iskustava, ideja i stavova umjetničkim aktivnostima i stvaralaštvom“ (NOK, 2010: 152). Također, u dokumentu su navedeni zajednički odgojno-obrazovni ciljevi umjetničkih odgojno-obrazovnih područja: Vizualne umjetnosti i dizajna, Glazbene kulture i umjetnosti, Filmske i medijske kulture i umjetnosti, Dramske kulture i umjetnosti te Umjetnosti pokreta i plesa. Svako područje umjetnosti ima razrađena učenička postignuća koja se očekuje postići tijekom odgojno-obrazovnog procesa (NOK, 2010: 156 - 157).

No, najznačajnija promjena u koncepciji i samom programu nastave glazbe događa se nešto ranije, 2006. godine, kada je na snagu stupio novi *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (MZOS, 2006). Nastava Glazbene kulture od 2006. u središte pozornosti stavlja učenikovu glazbenu aktivnost na područjima: pjevanja, sviranja i slušanja. Tijekom ovih aktivnosti izoštrava se učenikov umjetnički senzibilitet, uči se glazba i obogaćuje njegov osjećajni svijet. To je vidljivo i iz cilja nastave glazbe. Cilj nastave glazbe u općeobrazovnoj osnovnoj školi je „uvođenje učenika u glazbenu kulturu, upoznavanje osnovnih elemenata glazbenog jezika, razvijanje glazbene kreativnosti, uspostavljanje i usvajanje vrijednosnih mjerila za kritičko i estetsko procjenjivanje glazbe“ (MZOS, 2006: 66).

Prema takvom cilju u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu iz 2006. godine, nastavu Glazbene kulture odlikuju dva načela. Jedno je *psihološko*, a drugo *kulturno-estetsko.* Prema *psihološkom* načelu učenici vole glazbu i žele se njome baviti (pjevati, svirati). Učenicima treba izlaziti u susret prema psihološkom načelu jer škola nije samo mjesto pripreme za život, nego i život sam (MZOS, 2006). Prema *kulturno-estetskom* načelu nastava

Glazbene kulture treba učenika pripremiti za život, tj. osposobljavati ga da bude kompetentan korisnik glazbe, odnosno osposobljavati ga da bude kompetentan korisnik glazbene kulture današnjice (MZOS, 2006). Vezano uz satnicu, Nastavni plan propisuje kako se u svih osam razreda nastava Glazbene kulture izvodi jedan sat tjedno, što je trideset pet sati u svakoj školskoj godini.

Program nastave glazbe ususta vljen je prema *otvorenom* modelu (MZOS, 2006). Nastava glazbe se do 2005./2006. izvodila prema *integrativnom* modelu (Šulentić Begić i Birtić, 2012). Autorice ističu kako Rojko takav model „naziva i *svaštarskim* ili koncepcijom *od svega po malo,* sva su nastavna područja obavezna. Stari integrativni model je učenike učio malo pjevati po sluhu i po notama, malo svirati, malo „stvarati," malo slušati glazbu. Na taj način učenici nisu naučili ni jedno ni drugo ni treće ni četvrto" (Rojko 2012 prema Šulentić Begić i Birtić 2012: 1). Za razliku od *integrativnog* modela, *otvoreni* model stavlja u središte aktivnosti područje slušanja glazbe. Ostala područja učitelj izvodi prema osobnom odabiru (Šulentić Begić i Birtić, 2012).

Prema Nastavnom planu i programu iz 2006. godine, otvorenost programa ogleda se i u mogućnosti koja je dana učitelju da samostalno može odabirati glazbene primjere za slušanje u različitim nastavnim područjima, temama i cjelinama: *folklorna glazba, glazbala, pjevački glasovi, oblikovanje glazbenog djela, glazbene vrste* i *glazbeno-stilska razdoblja.* Promjena se u programu očituje i u području *glazbenog opismenjivanja.* Ono je svedeno na minimum, na prepoznavanje grafičkih znakova. U sadržaju nastave Glazbene kulture upoznaje se folklorna glazba Hrvatske i to prema načelu zavičajnosti.

3. NASTAVNA PODRUČJA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE

Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* Republike Hrvatske iz 2006. u nastavi Glazbene kulture od četvrtog do osmog razreda zastupljena su sljedeća nastavna područja: *pjevanje, slušanje i upoznavanje glazbe, izvođenje glazbe i glazbeno pismo, glazbene igre, slobodno improvizirano ritmiziranje, kretanje uz glazbu, ples i sviranje, sviranje (sintisajzer), stvaralaštvo, računalo (MIDI-oprema)*-po izboru (MZOS, 2006).

Radočaj-Jerković (2017a) navodi kako su nastavna područja nastave Glazbene kulture u osnovnoj školi od četvrtog do osmog razreda sljedeća:

- „pjevanje (u svim razredima),
- slušanje i upoznavanje glazbe (u svim razredima),
- glazbene igre (u četvrtom razredu),
- izvođenje glazbe i upoznavanje glazbenog pisma (u četvrtom, petom i šestom razredu)
- slobodno, improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje (u petom i šestom razredu),
- sviranje, stvaralaštvo, rad s računalom (u sedmom i osmom razredu)“ (Radočaj-Jerković, 2017a; 80).

Prema Novoselu (2017), „glazbena nastava ima šest nastavnih područja. To su: glazbeno opismenjivanje, pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, glazbeno stvaralaštvo i muzikološki sadržaji. Ta su područja međusobno povezana, ali ne toliko da se ne bi mogla zasebno razmatrati“ (Novosel, 2017: 11).

3.1 PJEVANJE

Aktivnost pjevanja uvelike je zastupljena aktivnost na nastavi glazbe, posebice u četvrtom, petom i šestom razredu. To je istaknuto i kroz obrazovna postignuća od četvrtog do osmog razreda gdje piše kako je za četvrti, peti i šesti razred obavezno naučiti petnaest novih pjesama, u sedmom razredu navodi se petnaest do dvadeset novih naučenih pjesama. U osmom razredu nije predviđen broj obaveznih novih naučenih pjesama. Odabir pjesama predložen je udžbenikom, ali je nastavnik slobodan u odabiru pjesama iz udžbenika ili izvan njega (MZOS, 2006).

Radočaj-Jerković (2017a) kategorizirala[2] je pjesme koje se koriste u nastavi Glazbene kulture. Kategorizacija pjesama prema podrijetlu je sljedeća:

- narodne pjesme
- umjetničke pjesme
- popularno-zabavne pjesme.

Kategorizacija pjesama prema sadržaju i funkcionalnoj namjeni je:

- prigodne pjesme
- didaktičko-funkcionalne pjesme (Radočaj-Jerković, 2017a).

„Neke je pjesme moguće uvrstiti u više navedenih kategorija. U tom se slučaju predlaže da prvi kriterij kategorizacije bude podrijetlo pjesme, a tek onda funkcionalna uloga“ (isto, 2017a: 128).

Pri odabiru pjesama koje će uvrštavati u program nastavnici trebaju biti vođeni određenim kriterijima. Prema Radočaj-Jerković (2017a) kriteriji za odabir pjesama mogu se definirati kao skup relevantnih čimbenika koji izravno utječu na procese učenja pjevanja. Kod odabira pjesama potrebno je odabrati one koje su vrijedne učenja zbog njih samih. Autorica je navela osam čimbenika za kvalitetan odabir pjesme za pjevanje:

1. „estetska vrijednost pjesme,
2. primjerenost tekstualnog sadržaja pjesme dobi učenika,
3. primjerenost opsega pjesme mogućnostima učenika,
4. melodijska i ritamska zanimljivost pjesme,
5. logična melodioznost pjesme,
6. logičan spoj melodije i teksta pjesme,
7. tematska zanimljivost, odnosno hoće li pjesma sadržajem pobuditi interes za pjevanje,
8. didaktička primijenjenost pjesme u svrhu razvoja nekih budućih pjevačkih sposobnosti (pjesma mora odgovoriti na pitanje – hoćemo li učenjem ove pjesme unaprijediti pjevačke/glazbene sposobnosti djeteta)“ (Radočaj-Jerković, 2009 prema Radočaj Jerković 2017a: 103).

U odabiru pjesama, upozorava Rojko (2012), problem predstavljaju tradicionalne narodne pjesme. Autor navodi kako „puko funkcionalno propjevavanje takve pjesme, kao što se danas njeguje u školi, suprotno je njezinom duhu i interesima učenika. Ispravan pristup tradicionalnoj narodnoj pjesmi kao svojevrsnom muzejskom eksponatu uključuje njezino

[2] Autorica je navela i potkategorije navedenih kategorija, no ovdje se neće navoditi. Za više vidi: Radočaj-Jerković, A. (2017a). *Pjevanje u nastavi glazbe;* 127-128 str.

sveobuhvatno upoznavanje što podrazumijeva cjelovitu etnomuzikološku elaboraciju“ (Rojko, 2012: 54).

Rojko (2012) iznosi tri razloga zašto djeca trebaju pjevati u školi:

1. kako bi učenici usvojili određeni broj pjesama,
2. radi njegovanja dječjeg glasa,
3. zbog prirodne težnje čovjeka za pjevanjem.

Usvajanje određenog broja pjesama predodređeno je Nastavnim planom i programom iz (2006) godine. Naznačen je broj pjesama koji uglavnom iznosi petnaest novih, a nastavniku su pjesme predložene udžbenikom. No, sloboda izbora pjesama prvenstveno se ostavlja nastavniku i učenicima.

Njegovanje dječjeg glasa opisuje Jurkić (2016) navodeći neke tehničke zahtjeve pjevanja koje nastavnik treba ispuniti pjevajući s djecom u razredu. „Pjevačka tehnika zahtjeva da vokali budu izgovoreni čisto, da se oštro izgovaraju konsonanti i da se jasno naglase prijelazi između pojedinih tonova, a u konačnici, naglasak je stavljen na slobodnu emisiju tona. Mora se zadržati slobodna emisija tona usprkos jasnoj i aktivnoj artikulaciji. Potrebno je pravilno disati i kontrolirati zrak, odnosno potrebna je pravilna inspiracija i ekspiracija. Da bi se sve to postiglo u samoj izvedbi neke skladbe, odnosno da bi se postigao neki cilj u vokalnoj tehnici, vrlo su važne vježbe upjevavanja i pravilnog disanja koje bi se trebale raditi na samom početku sata, svake probe ansambla ili zborova…“ (Jurkić, 2016: 39-40).

Na pitanje *prirodne težnje čovjeka za pjevanjem,* odnosno ima li čovjek prirodnu težnju za pjevanjem Rojko (2012) navodi misli znamenitih estetičara glazbe i glazbenih pedagoga. Adornova teza je da „pjevanje nije prirodan oblik čovjekova ponašanja“ (Adorno, 1972 prema Rojko, 2012: 57). Nasuprot tome Sydow tvrdi kako čovjek pjeva jer je pjevanje „izraz jednoga prirodnog životnog osjećaja i životne volje“ (Sydow, 1954 prema Rojko, 2012, 57). Problematiku Rojko (2012) otkriva u tome jer ono pjevanje koje je vođeno prirodnom potrebom čovjeka vodi ka *funkcionalnom pjevanju*. *Funkcionalno pjevanje* prvenstveno sadrži elemente kao što su: radost i opuštenost. Ovakvo pjevanje ne bi trebalo njegovati u školi na nastavi Glazbene kulture, već treba težiti ka *umjetničkom pjevanju,* tj. pjevanju koje je u funkciji visokih umjetničkih zahtjeva. S obzirom na to da je umjetničko pjevanje ostvarivo u izvannastavnoj glazbenoj aktivnosti pjevačkog zbora, područje pjevanja je reducirano. Redukcija kvantitete pjevanja na nastavi Glazbene kulture treba se odraziti na njezinoj kvaliteti (Rojko, 2012).

3.2 SLUŠANJE GLAZBE

Nastavno područje *slušanja glazbe* u nastavi Glazbene kulture u općeobrazovnim školama stavljeno je kao središnja aktivnost glazbene nastave. To je zbog toga što je jedan od ciljeva nastave Glazbene kulture „uspostavljanje i usvajanje vrijednosnih mjerila za kritičko i estetsko procjenjivanje glazbe“ (MZOS, 2006). Rojko (2012) o *estetskom* glazbenom odgoju i slušanju glazbe navodi sljedeće: „Bit *estetskog* glazbenog odgoja jest otkrivanje svijeta umjetničke glazbe, a to otkrivanje moguće je samo na slušanju i misaonoj elaboraciji umjetničke glazbe a nikako na njegovanju elementarnih glazbenih umijeća“ (Rojko, 2012: 24). Autor nadalje napominje kako je nastavno područje *slušanja glazbe* nužno za današnje razdoblje u kojemu razvijena elektrofonija omogućava neograničenu reproduktibilnost glazbe. U neograničenoj glazbenoj ponudi „neobuzdanom masovnom konzumu medijima proširenih glazbenih konzervi“ (Alt, 1973 prema Rojko 2012: 24), „najviše prostora zauzimaju različite neumjetničke glazbene vrste koje kondicioniraju glazbeni ukus suvremena čovjeka od trenutka njegova rođenja“ (Rojko, 2012: 24). Autor navodi kako je „jedini način suprotstavljanja najezdi glazbenoga kiča, neukusa i primitivizma kao izrazitoj tendenciji glazbenog zaglupljivanja tzv. širokih narodnih slojeva, koju producira suvremena industrija zabave, jest jedan ozbiljan umjetnički estetski odgoj, a taj je pak moguć jedino na slušanju i upoznavanju umjetničke glazbe. Štoviše, to je vrlo važan i odgovoran zadatak škole i glazbene nastave koja ne bi smjela učenike prepustiti samima sebi u snalaženju pred glazbenim dojmovima kojima su svakodnevno okruženi“ (isto, 2012: 24). „Graditi pak glazbeni ukus, razvijati sposobnost opažanja, doživljavanja i vrednovanja glazbe, ukratko, estetski odgajati, nije moguće funkcionalnim pjevanjem, „sviranjem,“ „stvaralaštvom“ i većinom ostalih aktivnosti koje se njeguju u nastavi glazbe“ (isto, 2012: 24).

Prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu iz 2006. godine nastavnik Glazbene kulture slobodan je u „konkretnom odabiru primjera za određenu nastavnu jedinicu i u područjima, cjelinama i temama u kojima se nastavni rad temelji na slušanju glazbe, a to su folklorna glazba, glazbala, pjevački glasovi, oblikovanje glazbenoga djela, glazbene vrste i glazbeno-stilska razdoblja“ (MZOS, 2006: 66). Kako bismo djelomično dobili uvid u to koja se konkretno umjetnička djela slušanjem upoznaju u općeobrazovnim školama, navest ćemo primjere i obrazovna postignuća iz nastavnog područja *slušanja glazbe* četvrtog razreda.

U četvrtom razredu osnovne škole predmet Glazbenu kulturu počinje izvoditi predmetni nastavnik Glazbene kulture. U tom razredu je prema Nastavnom planu i programu iz 2006. godine određen broj glazbenih primjera obveznih za slušanje. Navedeni su sljedeći

primjeri: „P. I. Čajkovski: *Zima* (dječji zbor); F. Chopin: *Valcer u Ges-duru*, op. 70, br. 1; J. Haydn: *Koncert za trubu u Es-duru*, 1. stavak; M. P. Musorgski: *Slike s izložbe* (Promenada, Ples pilića Tuileries); F. Schubert: *Impromptu*, As-dur, op. 142, br. 2; F. Mendelssohn: *Svadbena koračnica* op. 61/9 iz glazbe za Shakespeareovu komediju *San Ivanjske noći*; W. A. Mozart: *Mala noćna muzika* KV 525: *Menuet* (3. stavak); R. Schumann: *Divlji jahač* iz *Albuma za mlade*, op. 68.; A. Vivaldi: *4 godišnja doba*, *Koncert br. 4 u f-molu (Zima)* - 2. stavak Largo; G. Verdi: *Zbor Cigana* iz opere Trubadur; B. Bjelinski: *Kapljice* (dječji zbor); B. Papandopulo: *Osam studija za klavir* - br. 1; *Sinfonietta za gudače*, 3. stavak *Perpetuum mobile*; B. Kunc: Mlado lišće: *Draga priča: Tri prizora iz crtanog filma*; I. L. Kalinski: *Dalmatinski plesovi*" (MZOS, 2006: 71).

U obrazovnim postignućima istog nastavnog područja navedeno je sljedeće: „poznavanje 5-10 novih skladbi; prepoznavanje skladbi (prema individualnim sposobnostima učenika); znati ime skladatelja i skladbe; prepoznati glazbala. Glazbeni se pojmovi izvode iz prirode glazbenoga djela (nazivi izvođačkih sastava, nazivi pojedinih glazbala, oznake za tempo, dinamiku i slično) – na razini prepoznavanja" (MZOS, 2006: 71).

Rojko (2012) navodi pristup slušanju i upoznavanju glazbe koji se zove *emancipacijski pristup*. Takav pristup podrazumijeva slušanje i upoznavanje svih vrsta glazbe. Osim umjetničke to je: filmska, plesna, zabavna, reklamna itd. Slušanje glazbe uključuje širi muzikološki pristup, odnosno glazbenosociološki, glazbenoestetski i glazbenopsihološki pristup. U središtu pozornosti modela *emancipacijskog pristupa* jest *zreo slušatelj* s kritičkim odnosom prema glazbi (Rojko, 2012). Model *emancipacijskog pristupa* dobio je ime prema sljedećem objašnjenju: „Otkrivajući učeniku mehanizme djelovanja funkcionalne glazbe i osvještavajući mu vlastite, socijalno uvjetovane reakcije na tu glazbu, osvještavajući mu, dakle, zavisnost osobnog glazbenog ukusa od izvanglazbenih utjecaja, emancipacijski pristup želi učeniku proširiti glazbeni vidokrug ne bi li ga tako oslobodio te zavisnosti" (Rojko 2012: 43-44).

3.3 SVIRANJE

Sviranje u glazbenu nastavu u općeobrazovnu školu Hrvatske uvedeno prvi puta 1958. godine. Zadatak glazbene nastave bio je da učenike „po mogućnosti osposobljava za muziciranje na instrumentu" (Rojko, 2012: 66). Pritom se mislilo na „sviranje na

instrumentima dječjeg instrumentarija“ (isto, 66). Rojko navodi kako se sviranje u današnjoj općeobrazovnoj osnovnoj školi u Hrvatskoj pojavljuje u dva oblika:

1. kao nastavno područje: sviranje u nastavi, u razredu
2. kao izvannastavna aktivnost: sviranje u ansamblima/orkestrima (*tamburaškom, puhačkom, harmonikaškom ili dr.*).

Sviranje se kao nastavno područje predloženo je Nastavnim planom i programom kao moguća izabrana aktivnost nastave glazbe s obzirom na otvoreni model, dok se sviranje u orkestru preporučuje, ali ono ovisi o materijalnim i drugim uvjetima škole i/ili izboru škole i učitelja.

Sviranje instrumenata u nastavi glazbe se javlja u staroj Grčkoj, a kasnije tek u filantropista u osamnaestom stoljeću (Rojko, 2012). U škole se sviranje prvi puta počelo uvoditi u 19. st., a postupno i sporo, no intenzivnije, u dvadesetom stoljeću. Osobiti poticaji u razvoju sviranja na glazbenoj nastavi u općeobrazovnim školama došli su od pokreta Jugendbewegunga i od Carl Orffa (isto, 2012). Rojko (2012) napominje kako sasvim niska, elementarna razina školskog sviranja „ne može pridonijeti nikakvom, a najmanje pak „boljem“ razumijevanju glazbe. Jedini pravi argument u korist dječjeg sviranja na nastavi Glazbene kulture je da dijete želi svirati i biti aktivno. Zbog tog argumenta *sviranje* kao područje nastave Glazbene kulture treba ostati dijelom nastave, no ono može imati smisla „samo ako je uistinu sviranje: sviranje prave glazbe na pravim instrumentima“ (isto, 70). „Zloupotreba elementarnih instrumenata za ograničeno klimpranje (Klopferei), uz 'ostinato trikotažu' na tekućoj vrpci, u samodopadnoj vjeri u bordun, mora jednom prestati“ (Regner, 1980 prema Rojko 2012: 70). Autor navodi kako u „svaštarskoj“ koncepciji nastave Glazbene kulture u kojoj su sva nastavna područja – *pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, stvaralaštvo, muzikološki sadržaji* – obvezni, nema prilike za provedbom kvalitetnog sviranja s razredom. Ako bi se nastavnik oslobodio takve koncepcije te se odlučio za sviranje u nastavi s razredom kao ansamblom, ono bi bilo ostvarivo ako učitelj odluči svirati „pravu glazbu na pravim instrumentima“. Tada će „to sviranje moći i u razredu podići na razinu dostojnu glazbe i učenika“ (Rojko, 2012: 70). Sukladno navedenomu, aktivnost sviranja treba biti manje zastupljena u nastavi glazbe u osnovnoj školi.

3.4 GLAZBENO OPISMENJIVANJE

Novosel (2017) uspoređuje glazbenu pismenost s gramatičkom pismenosti jer gramatičku pismenost ne podrazumijeva prepoznavanje glasova već poznavanje njihovih

odnosa. Tako je i u glazbenoj pismenosti. Navodi kako „nije glazbeno pismen onaj koji znade protumačiti pojedinačne notne znakove, nego onaj koji može interpretirati ili napraviti notni zapis“ (Novosel, 2017: 11). Nadalje pojašnjava kako glazbenu pismenost podrazumijeva mogućnost pjevanja (u sebi ili naglas, svejedno) notnog teksta, odnosno mogućnost da takav auditivno prezentiran tekst razumije toliko da ga je u stanju zapisati. Takvo znanje stječe se dugotrajnim i intenzivnim treningom koji zbog premalog broja školskih sati (u Republici Hrvatskoj) nije moguće ostvariti u glazbenoj nastavi općeobrazovne osnovne škole (isto, 2017). Nastava Glazbene kulture, kako smo i prije napomenuli, prema *otvorenom modelu* stavlja u središte aktivnosti nastavno područje slušanja glazbe, dok područje glazbenog opismenjivanja može imati smisla ako se djecu uči svirati po notama, tj. ako je sviranje uz obvezno slušanje glazbe izabrana aktivnost nastave Glazbene kulture. U slučaju da sviranje nije izabrana aktivnost učenike se može upoznati s notnim pismom informativno, bez dubljeg zalaženja u značenje.

3.5 GLAZBENO STVARALAŠTVO

Novosel (2017) navodi kako pojam stvaralaštvo dolazi od glagola stvarati. Pojam kreativnost dolazi od latinske riječi *create* koja se tumači kao kreiranje ili stvaranje. No, značenje riječi kreativnost i stvaralaštvo nisu sinonimi. Pojmove kreativnost i stvaralaštvo autor stavlja u sljedeći odnos. Kreativnost je potencijal koji se aktivira da bi se ostvario sam čin stvaranja (Novosel, 2017). Postavlja se pitanje što je glazbeno stvaralaštvo te je li svako izvođenje glazbe glazbeno stvaralaštvo. Autor navodi kako „izvođenje glazbe jest glazbeno stvaralaštvo jer se glazba „stvara“, međutim, ipak smatramo da je pravo glazbeno stvaralaštvo tek ono koje ne želi malo preoblikovati tuđi rad (skladbu) već dati nešto samostalno, a novo“ (Novosel, 2017: 24). Autor nadalje pojašnjava kako je za pravo glazbeno stvaralaštvo preduvjet glazbeno znanje. Iako znanje donekle predstavlja ukalupljenost i reproduktivno razmišljanje, a Previšić navodi kako misaoni procesi potrebni za stvaralaštvo trebaju biti oslobođeni takvog načina razmišljanja koje uključuje i stereotipno razmišljanje (Previšić, 1987 prema Novosel, 2017), za učenike općeobrazovne škole taj je Previšićev uvjet irelevantan jer je „učeničko znanje „glazbenog jezika“ preskromno da bi omogućilo suvislo glazbeno ponašanje, razmišljanje i zaključivanje“ (Novosel, 2017: 25). Iako, kao i u jeziku „nakon dohvaćanja određenog stupnja razumijevanja pravilnosti, pojedinac je spreman za vlastiti izričaj“ (isto, 25), nije svejedno kakva je estetska vrijednost tog izričaja. Autor iz

perspektive stvaralaštva razlaže tradicijsku i popularnu od klasične glazbe. Navodi Rooksbya (2004) koji tvrdi kako većina skladatelja popularne i tradicijske glazbe melodije stvara instinktivno, po sluhu te metodom pokušaja-pogreške (Rooksby, 2004 prema Novosel, 2017). „To samo donekle vrijedi i za klasičnu glazbu jer vrhunski glazbeni umjetnici ne trebaju izvođenje nekih banalnih tonskih odnosa da bi mogli procijeniti njihovu estetsku vrijednost. Oni promišljaju kako će „nadgraditi" osnovnu melodiju i zamišljaju kako će zvučati njihovo glazbeno djelo u svojoj ukupnosti. (Novosel, 2017: 25-26). Zbog prethodnih razmatranja glazbeno je stvaralaštvo moguće kroz razne aktivnosti provoditi u razredu općeobrazovnih osnovnih škola, no neistinito ga je poistovjetiti sa stvaralaštvom umjetničke vrijednosti kakvu imaju skladbe školovanih skladatelja koji posjeduju glazbeno znanje i glazbeno su pismeni. Prema Novoselu (2017) glazbeno je stvaralaštvo u razredu nužno vezano uz angažman učitelja. Glazbeno stvaralaštvo u prva tri razreda naziva se elementima glazbene kreativnosti „te se uglavnom zahtijeva improviziranje ritma, melodije, meloritamskih cjelina, pokreta i tonsko slikanje. U četvrtom razredu riječ je o glazbenim igrama" (Novosel, 2017: 27).

Tomerlin (1968) o važnosti igre u dječjem razvoju navodi sljedeće: „Tko s interesom prati fizički i psihički razvitak djeteta, svjestan je ogromnog značenja igre u procesu njegovog razvoja" (Tomerlin, 1968: 3). Autor je mišljenja kako „u nastavi muzičkog odgoja didaktička igra može imati izuzetno važnu i korisnu ulogu. Sam karakter predmeta je takav da pogoduje uvođenju raznih oblika didaktičke igre" (isto, 4). Glazbene igre koje je Tomerlin (1968) objedinio sadrže u sebi dva tipa igara. Prvi su tip dječje igre s pjevanjem, a drugi su tip glazbeni metodički postupci oblikovani na način igre. Drugi tip igara vrlo je značajan za djecu predškolske dobi i djecu dobi u prva četiri razreda osnovne škole (isto,1986). Glazbene igre pretežito su predviđene mlađim uzrastima, predškolskim ili nižim razredima osnovne škole. Manasteriotti (1982) u *Zborniku pjesama i igara za djecu* navodi glazbene igre za djecu predškolske dobi. Šulentić Begić (2014) je provela istraživanje o glazbenim igrama s djecom od prvog do trećeg razreda osnovne škole (N=58). Tim istraživanjem otkrila je: kako su učenici mlađe školske dobi zainteresirani za glazbene igre i rado ih izvode, ali da s odrastanjem opada interes za glazbene igre (Šulentić Begić, 2014). Pod područjem *glazbene igre* u Nastavnom planu i programu iz 2006. godine navedeno je: „Slobodno kreiranje *glazbenih igara* po izboru učitelja: slobodno ritmiziranje oponašanjem učitelja, slobodno i stilizirano kretanje na slušanu glazbu, sviranje (bez velikih pretenzija) na jednostavnijim glazbalima i sl." (MZOS, 2006: 72). Prema istom dokumentu u petom i šestom razredu navedeno je nastavno područje: *Slobodno, improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje*; u dokumentu se navodi kako: „učitelj slobodno oblikuje aktivnosti iz ove

teme, vodeći računa o njihovoj glazbenoj relevantnosti i kvaliteti“ (isto, 73). Novosel (2017) tvrdi da je prema postojećem nastavnom programu „od petog razreda nadalje glazbenim stvaralaštvom obuhvaćeno je slobodno improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje“ (Novosel, 2017: 27). Navedenu zajedničku aktivnost od četvrtog do šestog razreda osnovne škole *ritmiziranje* moguće je s razredom izvoditi i tijelom kao instrumentom. Rojko (2012) u tom kontekstu navodi sljedeće: „sve što se može izvesti s dvama štapićima, ili na trianglu, ili na tamburinu, može, jednako uspješno, izvesti rukama: pljeskanjem, kucanjem – uz neusporedivo manje buke, galame i svih onih neugodnih pratećih pojava: „odložite instrumente,“ „izvadite instrumente ...“ i sl.“ (Rojko, 2012: 69).

O ishodima u aktivnostima glazbenog stvaralaštva Novosel (2017) iznosi sljedeće: „Provođenje aktivnosti glazbenog stvaralaštva prepušta se učitelju bez ikakve stege programa ili udžbenika, a ishodi su očigledno sporedni jer se zadovoljstvo nalazi već u samom stvaralaštvu“ (Novosel, 2017: 27). Također je važno napomenuti kako svako neprirodno poticanje stvaralaštva može biti jednako štetno kao i njegovo vanjsko sputavanje (Previšić, 1987 prema Novosel, 2017). Mogućnosti glazbenog stvaralaštva u nastavi Glazbene kulture su: „ritmiziranje verbalnoga teksta, dodavanje melodije ritmiziranom ili neritmiziranom verbalnom tekstu, dovršavanje započete melodije bilo na način pitanje-odgovor ili logičnim nastavljanjem započete melodije, skladanje glazbene cjeline (moguće je i uz preporuku ili zadavanje nekih ograničenja) ili potpuna improvizacija. Osim prvih dviju navedenih mogućnosti u kojima je nužno postojanje verbalnoga teksta, u svim ostalima moguće je skladanje i bez njega. Glazbenim stvaralaštvom moglo bi se smatrati i smišljanje glazbene pratnje, ali to ovisi o potrebnoj kreativnosti. Naime, ako se pratnja osmišljava po strogim harmonijskim pravilima, kreativnost je svedena na minimum te se ne može govoriti o stvaralaštvu. Međutim, ako je riječ o vrlo slobodnom aranžiranju (uz poštovanje nekih harmonijskih pravila) može se govoriti o nekom stupnju glazbene kreativnosti i stvaralaštva, no sigurno ne potpunog jer ne postoji potpuna sloboda“ (Novosel, 2017: 28).

3.5.1 Muzikološki sadržaji kao prateći sadržaji u nastavi glazbe

Muzikološki sadržaji, iako nisu prisutni kao samostalno nastavno područje u nastavi glazbe u osnovnim školama, jasno je kako su u cjelokupnom organiziranju nastavnog procesa nužne i razne statične činjenice povezane s glazbom što jesu muzikološki sadržaji u nastavi glazbe. To su: „različiti podatci o skladbama, skladateljima, tradicijskoj i popularnoj glazbi

ili podatci iz povijesti glazbe te objašnjenja glazbala, izvođačkih sastava, glazbenih vrsta, pjevačkih glasova, glazbenih pravaca i stilova, glazbenih oblika, pojmova iz teorije glazbe i slično“ (Novosel, 2017:28). Muzikološki sadržaju ne zahtijevaju nužno ikakvu glazbenu vještinu, iako mogućnost izvođenja glazbe i po mogućnosti primjena stečenih znanja pomažu cjelovitijem i boljem razumijevanju muzikoloških sadržaja. Dakle, u nastavi Glazbene kulture nastavno područje upoznavanje muzikoloških sadržaja možemo povezati s ostalim područjima Glazbene nastave, a posebno sa slušanjem glazbe. Velika količina naučenih podataka iz stilskih razdoblja bez znanja o zvučanju same glazbe čini puki verbalizam, a ne stvarno shvaćanje (Novosel, 2017). „Gotovo je bezvrijedno znati životopise skladatelja, a ne poznavati barem njihova najznačajnija djela. Neiskoristivo je i znanje definicije nekog glazbenoteorijskoga pojma ako uporište takvog znanja nije u samoj zvučnoj formi. Učenik može znati napisati bilo koju ljestvicu na zadanom tonu, no ako nije u stanju slušno razlikovati dursku od molske ljestvice, takvo je znanje larpurlartizam“ (isto, 2017: 29).

Autor ističe kako interes za takvim znanjima treba biti ponukan izravnim estetskim upoznavanjem glazbe, a navodi kako Pregrad (1963) ističe da nikakvo objašnjenje niti razgovor ne može zamijeniti neposrednu percepciju estetskih svojstava koja se nalaze u umjetnosti, ali i u prirodi i životu (isto, 2017). Autor pojašnjava kako učeničko zanimanje za informacije poput tko je skladatelj te gdje je i kad i u kojim okolnostima nastala skladba, trebaju biti potaknute kvalitetom same glazbe. Spoznaja kvalitete u samoj glazbi potrebna je kao prioritet, dok su bilo kakva objašnjenja nadgradnja i tumačenje onog što je samo po sebi nerazumljivo iz glazbe. Također je važno i odrediti muzikološke sadržaje od bitnih do nebitnih, odnosno manje bitnih. Na primjer, poznavanje glazbe nekog u svijetu manje utjecajnog i nepoznatog skladatelja manje je bitno za nastavu Glazbene kulture (isto).

Tijekom provođenja aktivnosti koje uključuju upoznavanje muzikoloških sadržaja i tijekom izvođenja aktivnosti iz drugih nastavnih područja, nastavnici koriste nastavna sredstva i pomagala (Poljak, 1989) ili kako ih nazivaju Matijević i Bognar (2008), nastavni mediji.

4. NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA

Poljak (1989) navodi kako obrazovni proces kao i svaki drugi rad zahtijeva materijalnu opremu. U nastavi su to predmeti, oprema iz okoline ili uređaji koji služe kako bi se nastavnici njima služili pri poučavanju u realizaciji nastavnog procesa, a nazivaju se nastavna sredstva i pomagala. Autor navodi kako „nastavna pomagala jesu *oruđa za rad,* prije svega za rad u izvornoj stvarnosti (izvan škole i u školi), s nastavnim sredstvima, pa i za rad u nastavi uopće“ (Poljak, 1989: 58). Nastavna sredstva i pomagala razlikuju se u funkciji. Funkcija nastavnih sredstava jest da su ona objekt proučavanja, a funkcija nastavnih pomagala jest da su ona oruđe za rad (isto, 1989). Nastavna sredstva dijeli u četiri skupine:

1. *Vizualna nastavna sredstva* trodimenzionalna i dvodimenzionalna te dinamična i statična. U tablici br. 1 navedena su: *dvodimenzionalna statična, trodimenzionalna statična, dvodimenzionalna dinamična* te *trodimenzionalna dinamična* nastavna sredstva.

Tablica 1. *Vizualna nastavna sredstva adaptirano* (Poljak, 1989)

	„DVODIMENZIONALNA	TRODIMENZIONALNA
Statična	Crteži, slike, fotografije, dijagrami, grafikoni, karte (zemljopisne i dr.), kartogrami, plakati, tablice (kronološke, sinkronističke i dr.), dijapozitivi, dijafilmovi itd.	Kolekcije (veoma brojne i veoma raznovrsne), preparati (suhi i mokri), modeli (statički), reljefi, makete itd.
Dinamična	Aplikacije, dinamične slike (perforirane slike sa spiralom kao podlogom za postizavanje dinamičnosti), film (element film), televizijske emisije, itd.	Dinamični modeli, instrumenti, aparati, strojevi, računaljke, slagarnice, globus, planetarij, itd.“

2. *Auditivna nastavna sredstva* osnivaju se na *audio-komponenti* i služe kao slušni izvori znanja. Osim zvučnih snimki ili radio snimki koja se reproduciraju preko tehničkih pomagala, živa riječ nastavnika važan je izvor znanja.
3. *Audio-vizualna nastavna sredstva* sadrže u sebi obje prethodne skupine nastavnih sredstava istovremeno.
4. *Tekstualna nastavna sredstva* su raznovrsni tekstni materijali koji se u nastavi rabe kao „izvor znanja i kao duhovni materijal za rad“ (isto, 58). Tekstualna nastavna

sredstva su: „udžbenici, priručnici, programirani tekstovi, članci, zbornici, pravopisi, rječnici, leksikoni, enciklopedije, književna djela, znanstvena djela, povijesni tekstovi itd“ (isto, 58).

Tehnički uređaji su materijalno-tehnička osnova nastave koja ne spada niti u nastavna sredstva niti u nastavna pomagala. To su mehanizmi i uređaji koji su važni za nastavu jer brzo stavljaju u funkciju neko sredstvo ili pomagalo (Poljak, 1989). Nastavna tehnologija ona je nastavna oprema u koju je ugrađen sadržaj obrazovanja i specifična didaktička funkcija. To su aparati u koje je ugrađena specifično oblikovana didaktička funkcija. Takvi aparati mogu zamijeniti nastavnika u ulozi onoga koji je pomoćnik u učenju. Primjer je nastavne tehnologije računalo (Poljak, 1989).

U pedagogiji se osim naziva nastavno sredstvo i pomagalo koristi i naziv nastavni medij. Pojam medij prvotno je označavao ono što predstavlja ili se nalazi u sredini (Anić, Klaić i Domović 2002 prema Novosel, 2017). Kasnije je pojam postao sredstvo za širenje informacija, sporazumijevanje i izražavanje doživljaja i kulturnih sadržaja (jezik, tisak, pismo i dr.) (Filipović i sur., 1989 prema Novosel, 2017). U školskom pedagoškog radu „nastavni medij je nosilac, odnosno posrednik informacija u pedagoškoj komunikaciji“ (Bognar i Matijević, 2002: 404).

Matijević (2002) navodi kako su mnogi autori uočili kako „dobra klasifikacija brojnih nastavnih medija može biti polazište za definiranje kriterija za izbor medija u nastavnom procesu“ (Bognar i Matijević, 2002: 329). Gagné (1988) promatra nastavne medije prema didaktičkim funkcijama „mediji su izvori odgovarajućih podražaja, oni usmjeravaju pažnju i druge aktivnosti učenika, utječu na pripremanje modela ponašanja, omogućuju davanje vanjske pomoći, usmjeravaju mišljenje učenika, uzrokuju transfer, posreduju priopćenje, te omogućuju provjeravanje uspjeha“. Prema Gagnéu ne mogu svi nastavni mediji obavljati navedenih osam funkcija jednako (Gagné 1988 prema Bognar i Matijević, 2002). Matijević (2002) navodi kako autori uglavnom klasificiraju nastavne medije „prema osjetilima koja su relevantna za njihovo korištenje: vizualni, auditivni i audiovizualni mediji“ (Bognar i Matijević, 2002: 331). Autor upozorava kako su tekstualni mediji brojna podskupina u sklopu vizualnih medija pa ih autori katkad odvojeno analiziraju. Također su kompjutori, fonolaboratoriji za učenje jezika, internet, simulatori i trenažeri zasebna skupina analiziranja zbog njihove prirode i značenja za proces obrazovanja u 21. stoljeću.

4.1 NASTAVNA SREDSTVA I POMAGALA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE

Novosel (2016) navodi kako se podrazumijeva da priroda svakog nastavnog područja i nastavnog predmeta imaju različite zahtjeve koji se reflektiraju na uporabu različitih nastavnih sredstava i pomagala.

Nastavna sredstva i pomagala u nastavi Glazbene kulture su: glazbalo kojim se koristi nastavnik, školski instrumentarij koji koriste učenici, kreda, ploča, računalo, projektor, električni uređaj za reprodukciju zvuka, audio snimke i video snimke (snimljene na CD-u, USB-u, računalu, mobitelu, internetu i dr.), udžbenik, notni zapisi i testovi pjesama za pjevanje, notni zapisi koje koristi nastavnik za sviranje[3], pisaći pribor, papir ili radni listići i dr.

4.2.1. Klavir kao nastavno sredstvo i pomagalo u nastavi glazbene kulture

Novosel (2017) objašnjava kako učitelji koji su u različitoj poziciji i funkciji od učenika ne koriste nastavna sredstva i pomagala, odnosno nastavne medije kao alat za učenje već kao alat za poučavanje. Za sviranje glazbe u razredu potreban je nastavni medij – glazbalo. Učitelju glazbalo služi kao alat za poučavanje. U istraživanju je Novosel (2017) ispitao 215 učitelja (N= 215) Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti iz čitave Hrvatske, od kojih jer 194 zaposlenika iz osnovnih škola gdje izvode predmet Glazbena kultura. Između ostalog, ispitivao je koliko često i koja glazbala učitelji koriste u nastavi Glazbene kulture. Ispod su navedeni rezultati istraživanja.

- Četiri vrste glazbala s tipkama (glasovir, pijanino, električni pijanino i sintisajzer) često koristi 34.65 %, ponekad 7.21 %, rijetko 4.53 % i nikada 53.6% nastavnika.
- Gitaru često koristi 5.12 %, ponekad 9.3 %, rijetko 10.7 % i nikada 74.88 % nastavnika.
- Ostala glazbala često koristi 11.16%, ponekad 13.95%, rijetko 1.4 % i nikada 73.49% nastavnika.

Rezultati su pokazali da su glazbala s tipkama najčešće korištena glazbala, a gitara najrjeđe. Istraživanje je također pokazalo kako učitelji s kraćim radnim iskustvom (vjerojatno i mlađi učitelji) češće koriste sintisajzer od onih učitelja s duljim radnim iskustvom. Autor

[3] Napomena: takvi notni zapisi mogu služiti i kako bi se učenicima prikazale kao informacija, bez dublje analize. Mogu se prikazivati i partiture orkestara, vokalnih ansambala i slično.

objašnjava kako do prije nekoliko desetaka godina uopće nije bilo električnih glazbala i pijanino je bio praktičniji instrument od klavira zbog manjeg zauzimanja prostora u učionici. Danas sintisajzeri ugrožavaju prisutnost pijanina zbog manjih troškova održavanja i niže tržišne cijene glazbala. Navodi kako je negativna strana toga udaljavanje od prirodnog zvuka glazbala, odnosno udaljavanje od izvorne stvarnosti. Zajedničko je klaviru, pijaninu, električnom pijaninu i sintisajzeru da su instrumenti s tipkama. Autor pojašnjava razlog zašto su glazbala s tipkama (klavir, pijanino, električni pijanino i sintisajzer) najčešće korištena u nastavi Glazbene kulture. „Razlog najčešćeg odabira glazbala s tipkama je što takva glazbala mogu svirati i melodiju i akordijsku pratnju zasebno ili, uobičajeno, istovremeno“ (Novosel, 2017: 102).

5. PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE

Umjetnička djela iz grčkih vremena prikazuju korištenje instrumenata u muziciranju i glazbenoj edukaciji djece pod vodstvom učitelja. Pojavljuju se instrumenti poput kitare i aulosa (Miller, 1988). Isti autor navodi kako je širok spektar različitih instrumenata služio u učenju kako bi pomogao učenicima da nauče temelje tonalnih odnosa, vizualno i auralno. I klavir je uvijek prisutan u učionici gdje se uči glazba, a kroz povijest poučavanja glazbe instrumenti su služili kako bi korepetirali pjevanju (Miller, 1988). Uporabu klavira podupiru i izdavači literature za klavir. Mnogi glazbenici smatraju klavir instrumentom koji je temelj umjetničkoj glazbi. Kao vizualno pomagalo za učenje akorada, intervala i ljestvica u nastavi glazbe mogu poslužiti jednako i drugi noviji elektronički instrumenti s tipkama (Miller, 1988).

Kasap (2004) navodi kako je klavirsko obrazovanje potrebno svim budućim učiteljima glazbe u obrazovnim institucijama. Svi budući glazbeni pedagozi trebali bi steći kompetencije sviranja klavira koje su im potrebne za vođenje glazbene nastave od predškolske do srednjoškolske razine (Kasap 2004 prema Kupana i Otacioglu, 2012). Među rudimentarnim znanjima iz klavira, Young (2013) ističe funkcionalne klavirske vještine.

Funkcionalne klavirske vještine definirane su kao specifične klavirske vještine, kompetencije ili koncepti koje pijanist mora steći kako bi primjereno upotrebljavao instrument (Kim Won, 1999). Funkcionalne klavirske vještine uključuju: čitanje s lista, improviziranje, harmoniziranje, transponiranje, korepetiranje, vladanje tehnikom sviranja, umijeće moduliranja, umijeće nizanje akorada (akordske progresije), čitanje partitura, memoriranje, poznavanje repertoara za ansamble, treniranje sluha i komponiranje.

Elliott (1995 prema Young, 2013) navodi kako su funkcionalne klavirske vještine one koje omogućuju glazbenicima da koriste klavir kao pomagalo kako bi poboljšali druge glazbene vještine. Čitanje s lista otvara mogućnost boljem čitanju nota, harmoniziranju, sviranju po sluhu, improviziranju, transponiranju, sviranju ljestvica i korepetiranju. Ove vještine omogućuju izvođenje, stvaranje i podučavanje (Elliot, 1995 prema Young, 2013).

McWhirter (2006 prema Young, 2013) navodi kako su u posljednjih 60 godina istraživači ispitivali pripremljenost budućih glazbenih pedagoga u javnim školama vezano uz primjenu klavira. Istraživali su koje funkcionalne klavirske vještine koriste glazbeni pedagozi u svojem svakodnevnom podučavanju (McWhirter, 2006 prema Young, 2013).

Young je istraživanjem otkrila kako profesionalni glazbenici (N= 108 profesionalnih glazbenika: s fakulteta (n= 43), izvođača (n= 38), privatnih učitelja glazbe (n= 28)) najviše

koriste sljedeće klavirske vještine: čitanje nota, čitanje nota a vista, sviranje akordičkih progresija, sviranje ljestvica, transponiranje melodija i harmoniziranje melodija (Young, 2013). Autorica je ispitivala koje klavirske vještine ispitanici koriste redovito, ponekad i nikada. U prikazu su ispisane funkcionalne klavirske vještine prema učestalosti korištenja u privatnih glazbenih učitelja (n=28) od najviše primjenjivanih prema najmanje. U istom redu nalaze se one funkcionalne vještine koje se jednako primjenjuju.

1. sviranje ljestvica,
2. transponiranje melodija, čitanje partitura s lista, čitanje korepeticije s lista,
3. transponiranje klavirskih pratnji,
4. korepetiranje solista,
5. improviziranje korepeticije, sviranje po sluhu, sviranje klavira solo,
6. korepetiranje grupa, čitanje alt ključa, harmoniziranje melodije uz šifrirane harmonije,
7. transponiranje kod instrumenata,
8. pamćenje klavirskih sola, sviranje akordičkih progresija, harmoniziranje melodije bez simbola, tj. šifri,
9. aranžiranje komada,
10. komponiranje, smišljanje modulacija (isto, 2013).

Prema pet nastavnih područja koja smo prikazali u ovome radu (*pjevanje, slušanje glazbe, sviranje, glazbeno opismenjivanje*, *glazbeno stvaralaštvo)* obrazložit će se primjena sviranja klavira u pojedinim nastavnim područjima Glazbene kulture. Prikazat će se na koji način je moguće primijeniti klavir i obrazložiti svrha sviranja klavira u aktivnostima pojedinog nastavnog područja.

5.1 PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVNOM PODRUČJU *PJEVANJE*

Sönmezöz (2011) navodi kako razina klavirske kompetencije glazbenih pedagoga mora biti visoka bez obzira na to koji je njihov glavni instrument tijekom preddiplomskog studija. Pored toga smatra da učitelj treba moći poučavati učenike glazbi i učiti ih pjevati pjesme koristeći svoj glas i klavir, tj. moći korepetirati pjevanje školskih pjesama (Sönmezöz, 2011).

Klavir je primjenjiv u sviranju raznih melodija i ritmičkih obrazaca. Također služi i za korepetiranje pjesama u razredu i korepetiranje školskih zborova, korepetiranje solista i vokalnih ansambala te dr. (isto, 2011).

Prema istom autoru, primjenom klavira u nastavi moguće je odgovoriti na sljedeće navedene ciljeve glazbene nastave:

- razvijanje estetskog ukusa pomoću glazbe,
- izražavanje osjećaja, misli i iskustva pomoću glazbe,
- razvijanje kreativnosti i talenta glazbom,
- prepoznavanje lokalnih, nacionalnih i međunarodnih glazbenih kultura,
- pružanje pomoći za razvoj osobnosti i samopouzdanja,
- pružanje mogućnosti razvoja mentalnih vještina pomoću glazbe,
- poticanje individualnih i društvenih veza pomoću glazbe,
- razvijanje glazbene percepcije,
- pružanje aktivnosti slušanja pjesama, pjevanja te glazbenih pojedinačnih i grupnih igara,
- razvijanje osjećaja ljubavi, dijeljenja i odgovornosti putem glazbe (Sönmezöz, 2011).

Klavir čini učenje školskih pjesama zanimljivijim i učinkovitijim, a ima i djelotvornija svojstva nego drugi instrumenti jer pruža nastavniku mogućnost kvalitetnijeg organiziranja nastave u kraćem vremenu. Prema Şeneli, budući da je klavir korepeticijski instrument glavni je instrument svakog sata glazbe (Şenel, 1983 prema Sönmezöz, 2011). Klavir igra važnu ulogu u učenju svih pjesama zahvaljujući svojem širokom zvučnom rasponu i efektivnom korepeticijskom svojstvu instrumenta koje omogućuje nastavniku kontrolu nad sviranjem pjesme (isto, 2011).

Milinović (2015) navodi kako je idealna slika u glazbenoj nastavi pjesma uz pratnju klavira. Djecu izražajno i lijepo sviranje potiče na bolje pjevanje, dok siromašnija pratnja često zna biti razlog slabijeg pjevanja i gubitka zainteresiranosti (Milinović, 2015).

Miller (1988) o sviranju pratnje na klaviru tijekom pjevanja misli kako bi bilo pametno za učitelje da se podsjete kako instrument s tipkama treba biti korišten s mjerom. Ističe kako se mnoge pjesme i vježbe upjevavanja trebaju vježbati i izvoditi bez pratnje instrumenata. Ističe posebnost osjećaja i radosti pri pjevanju pjesme učenika kod uspješno odsvirane klavirske pratnje. S ovim mislima na umu, nastavnik može svirati klavirsku pratnju djeci s uvjerenjem kako potiče glazbeno obrazovanje, a ne ometa njihov razvoj (Miller, 1988).

Prema Nastavnom planu i programu iz 2006. godine, glazbena nastava osim redovne uključuje izvannastavnu aktivnost pjevački zbor koje je pravo mjesto aktivnog muziciranja (MZOS, 2006). Radočaj-Jerković (2017b) navodi kako se od zborovođe očekuje da: „svira,

najčešće klavir, jer na pokusima, a često i na javnim nastupima, osobno prati zbor“ (Radočaj-Jerković, 2017b: 138). Većina nastavnika glazbe u školama, smatraju vrijednim sposobnost čitanja nota s lista, korepetiranje ansambala, harmoniziranje melodije i vođenje upjevavanja (Christensen 2000; Graff 1985; March 1988; McWhirter 2006 prema Young, 2013). Nastavnik Glazbene kulture može se tijekom provođenja aktivnosti pjevanja s razredom služiti funkcionalnim klavirskim vještinama:

- „kao pomoćni medij za intoniranje pjesme,
- kod realiziranja harmonijske pratnje uz melodiju pjesme,
- kao pomoć pri upjevavanju, odnosno razvoju glazbenih sposobnosti,
- kao sredstvo za realiziranje glazbenih igara u nastavi Glazbene kulture“ (Dominković, 2016: 18).

Prema Radočaj-Jerković (2017a) kod upotrebe klavira pri aktivnosti pjevanja, od nastavnika se očekuje da će se koristiti funkcionalnim klavirskim vještinama. Očekuje se da prilikom sviranja pjesama je u mogućnosti: svirati melodiju (ako je potrebno i u dvoglasju ili troglasju), melodiju s prikladnom ritmičnom pratnjom, transponirati jer su određene pjesme napisane previsoko, artikulirano te lijepo i izražajno svirati koristeći prikladne elemente dinamike i agogike, sam osmisliti harmonijsku pratnju na osnovu zadanih simbola iznad nota ili bez zadanih simbola. Uz to, očekuje se da zna takvim sviranjem korepetirati svoje pjevanje i pjevanje razreda.

5.2 PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVNOM PODRUČJU *SLUŠANJE GLAZBE*

Rojko (2012) navodi kako se do najnovijeg vremena izvodila nastava glazbe na kojima su učenici mogli čuti neki glazbeni primjer iz povijesti jedino u slučaju da ga je nastavnik znao odsvirati na klaviru. Iako se danas područje slušanja glazbe uglavnom izvodi slušanjem audio ili video-audio snimki, Tomerlin (1973) navodi koliko je važno da nastavnik u nastavi svira: „Uspješno slušanje glazbe ostvaruje također onaj nastavnik koji na instrumentu svira svojim učenicima. On ne mora biti naročito spretan instrumentalist, ali u okviru svojih mogućnosti može – uz savjesnu pripremu – uspješno približiti muziku svojim učenicima“ (Tomerlin, 1973: 119).

Rojko (2012) navodi kako je u aktivnosti slušanja glazbe dobra prethodna priprema pjevanje teme ili tema skladbe, u slučaju da su pogodne za pjevanje. No, navodi kako takvo pjevanje tema ne bi smjelo postati manirom kojemu se pribjegava u potrebnim i nepotrebnim

situacijama. „Često će umjesto pjevanja biti bolje da učitelj odsvira karakteristične odlomke. U pitanjima slušanja glazbe, klavir će upravo zbog toga biti vrlo značajna pomoć. Učitelj koji je vješt pijanist te može učenicima odsvirati karakteristične odlomke iz djela koja će se slušati – neke teme jednostavno i nije moguće pjevati – bolje će pripremiti učenike za slušanje od svih učitelja koji, eto, „stvaraju raspoloženje““ (Rojko, 2012: 87). Sukladno navedenomu, od nastavnika se očekuje kako će na klaviru biti vješt svirati ulomke djela s ciljem da učenike pripremi na slušanje djela. To može ostvarivati na dva načina: svirati samo teme djela ili svirati cijele ulomke, klavirske izvatke, nekoga djela.

Dominković (2016) navodi koje funkcionalne klavirske vještine nastavnik Glazbene kulture može koristiti prilikom provedbe aktivnosti slušanja glazbe:

- „nastavnik svira na klaviru teme skladbe koja se sluša,
- nastavnik svira klavirski izvadak određenog djela,
- nastavnik na klaviru svira pojedine dionice na koje želi da učenici obrate pažnju u slušanju originalne izvedbe.“ (Dominković, 2016: 18).

Umjetničke klavirske vještine kojima se nastavnik služi prilikom provedbe aktivnosti slušanja su:

- „nastavnik na nastavi izvodi cjelovito klavirsko djelo umjetničke glazbe,
- nastavnik izvodi djelo umjetničke glazbe određene glazbene vrste koja je taj sat na programu za obradu, npr. sonatni oblik, rondo, varijacije, trodijelnu ili dvodijelnu pjesmu“ (isto, 2016).

Važno je još napomenuti da je slušanje glazbe preko glazbala bliže izvornoj stvarnosti od slušanja glazbe preko medija računala, CD-playera i sl. Najbliže izvornoj stvarnosti je slušanje glazbe preko, aerofonskih, idiofonskih, kordofonskih i membranofonskih glazbala. Dakle, slušanje glazbe preko klavira i pijanina koji spadaju u kordofonska glazbala bliže je izvornoj stvarnosti od slušanja glazbe preko sintisajzera i električnog pijanina koji spadaju u elektrofonska glazbala. Zato se nastavnicima preporuča da u izvođenju nastave koriste pijanino kao nastavni medij ili pomagalo.

Sönmezöz (2011) navodi kako će nastavnik koji svira klavir na svojim satima pružiti efektivniji razvoj osjećaja za ton-ritam-harmoniju, u isto će vrijeme potaknuti u učenika njegovo sviđanje prema glazbi, glazbenu ekspresiju i kreativnost i potaknut će razvoj učenikovog glazbenog ukusa.

5.3 PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVNOM PODRUČJU *SVIRANJE*

Već smo prethodno utvrdili kako sviranje u nastavi Glazbene kulture nema potrebe uvoditi kao redovnu i značajnu aktivnost kojoj se pridaje mnogo truda. Pravo mjesto sviranja u općeobrazovnim školama jest u izvannastavnim aktivnostima. Iako je tako, na izboru učitelja ostaje mogućnost aktivnost sviranja s razredom provoditi i u redovnoj nastavi. Ako se nastavnik odluči za to, može primjenjivati klavir kao nastavni medij. Klavir može koristiti nastavniku da demonstrira ritam, melodiju ili neku drugu glazbenu sastavnicu koja je predviđena u aktivnosti sviranja. Također je moguće da netko od učenika svira klavir dok ostali učenici za to vrijeme pjevaju i/ili sviraju neke druge instrumente: udaraljke, blokflaute, gitare, tambure itd.

Među izvannastavnim aktivnostima koje *Nastavni plan i program za osnovnu školu* iz 2006. godine predviđa u sklopu glazbene nastave, nalaze se i instrumentalne i vokalne skupine (MZOS, 2006). Moguće je da će netko od učenika u okviru izvannastavne aktivnosti učiti svirati klavir. Stoga nastavnik Glazbene kulture tada ima ulogu nastavnika koji uči svirati klavir ili neki drugi instrument s tipkama koji je pristupačan u određenoj školi. Klavir kojega učenik uči svirati u okviru izvannastavne aktivnosti može svirati i u školskom ansamblu. S obzirom na razne vrste suvremene glazbe, te razne suvremene ansamble koji se sastoje od različitih glazbenih instrumenata, klavir je moguće uklopiti u mnoge, čak isprva i nezamislive kombinacije instrumenata i vokala koji čine jedan ansambl. Također je moguće da nastavnik ima ulogu korepetitora ili sudionika u ansamblu izborne nastave ako za to postoje potreba, želja i mogućnost. Sljedeći iskaz turskog glazbenog pedagoga prikazuje važnost učenikova sviranja klavira u izbornoj nastavi. Sönmezöz, (2011) navodi kako je pristup mladim učenicima koji počinju s klavirskim lekcijama važan za njihov socijalni i emotivni život, njihovu kreativnost i također za njihov razvoj osobnosti. Treba također uzeti u obzir kako će možda ta djeca odlučiti biti profesionalni pijanisti u narednim godinama. Čak i ako žele učiti klavir iz hobija, a ne profesije, nastavnik mora nastojati održati učenikov interes za sviranjem (Sönmezöz, 2011).

5.4 PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVNOM PODRUČJU *GLAZBENO OPISMENJIVANJE*

S obzirom na to da se glazbenoj pismenosti u općeobrazovnim školama učenike uči informativno, nije potrebno detaljno razmatranje primjene klavira u ovom nastavnom području. No, predstavit će se moguća primjena klavira u informativnom učenju glazbenog opismenjivanja. Na primjer, ako nastavnik učenicima prikazuje neki notni zapis ili im prikazuje neki tonalni ili ritmički odnos u notama, može ih demonstrirati pjevanjem, ali i na klaviru (pogotovo ako se radi o zborskoj partituri ili klavirskim notnom zapisu, instrumentalnom duetu i slično) kako bi prikazao i mogućnost sviranja prikazanog notnog zapisa. Moguće je primijeniti klavir u ovome području i u sljedećem primjeru. Šulentić Begić (2014) navodi glazbenu igru *Ritamski kružići,* koja prikazuje vrlo jednostavni ritmički diktat. U ovoj igri učenici slušaju (otpjevanu slogom „na“ ili odsviranu) ritamsku frazu koja se sastoji od dužih i kraćih nota. Duže note zapisuju većim kružićem, a kraće note manjim kružićem (Šulentić Begić 2014). Ako su u igri ritmični odnosi kao što su četvrtinka i osminka, tada je igra jednostavan ritmički diktat, dakle jednostavna glazbena pismenost koja zahvaća isključivo jednostavnu ritamsku glazbenu pismenost. U nastavi je moguće uz primjenu klavira provoditi ovu ili slične igre, kvizove itd., ako za to postoji potreba i mogućnost naspram prioriteta odrađivanja drugih nastavnih područja.

5.5 PRIMJENA KLAVIRA U NASTAVNOM PODRUČJU *GLAZBENO STVARALAŠTVO*

Glazbene su igre česta aktivnost glazbenog stvaralaštva. Većinom su predviđene za djecu mlađe dobi, tj. do 10, 11 godina te se kao nastavno područje navode u četvrtom razredu općeobrazovne osnovne škole, a uz aktivnosti: *Slobodno, improvizirano ritmiziranje, kretanje na glazbu, ples i sviranje* u petom i šestom razredu. Opisat ćemo sviranje klavira u tim aktivnostima. Tomerlin u knjizi *Muzičke igre Priručnik za nastavnike* navodi kako pratnja na klaviru u pjesmama koje su napisane u knjizi nije obavezna, ali je napisana za svaku pjesmu (Tomerlin, 1968). O klaviru kao instrumentalnoj pratnji u dječjim pjesmicama Milinović (2015: 1) je napisala sljedeće: „Klavirska je pratnja velik i snažan oslonac djeci pri pjevanju, stoga djeca u njoj uvijek moraju osjetiti postojanost tempa i tonaliteta. Prije početka pjevanja, obavezno je sviranje uvoda u kojemu će se čuti kadenca koja će djecu uvesti u tonalitet. Uvod

je najčešće refren pjesmice, pa tako djeca, ukoliko im nije rečeno koju će pjesmicu pjevati, mogu lako prepoznati o kojoj je riječ. Pratnja treba biti sigurna, a harmonijski bogata u onoj mjeri koliko ju je svaki pojedini učitelj kompetentan i sposoban kvalitetno izvesti. Pri harmoniziranju treba pripaziti i da pratnja ne bude previše kompliciranа kako se djeca ne bi zbunila i osjećala nesigurno. Ukoliko djeca griješe u pjevanju ili tjelesnim kretnjama određene igre, potrebno je ispraviti pogreške. Vježbom i ponavljanjem treba se doći do točne izvedbe. Dobro obrazovan učitelj sa razvijenim klavirskim vještinama, često će djecu u pojedinoj glazbenoj igri provesti kroz više tonaliteta i na taj način utjecati na razvijanje njihovih intonacijskih sposobnosti“.

U aktivnostima improviziranja ritma („pitanje-odgovor, nastavi frazu“ itd.) koje nastavnik provodi s razredom može se koristiti klavirom kao instrumentom koji svira ritam. Ritam nastavnik može svirati na jednom tonu, u intervalima, na jednoj harmoniji koja je konsonantna ili disonantna, klasterom te brojnim drugim mogućnostima vodeći računa o kvaliteti zvuka i efektu koji proizvodi zvuk klavira.

U aktivnostima kretanja na glazbu i plesa nastavnik može svirati klavirsku skladbu, klavirski izvadak određenog plesa (valcer, polku, salsu, tango itd..) ili improvizaciju koja je prigodna plesnoj aktivnosti, a naravno primjerena dobi učenika.

U aktivnostima glazbenog stvaralaštva koje uključuju: „ritmiziranje verbalnoga teksta, dodavanje melodije ritmiziranom ili neritmiziranom verbalnom tekstu, dovršavanje započete melodije bilo na način pitanje-odgovor ili logičnim nastavljanjem započete melodije, skladanje glazbene cjeline (moguće je i uz preporuku ili zadavanje nekih ograničenja) ili potpuna improvizacija“ (Novosel, 2017: 28), nastavnik kao voditelj aktivnosti može koristiti klavir kao nastavni medij na više načina. U aktivnostima koje uključuju pjevanje nastavnik može svirati harmonijsku pratnju i/ili melodiju kako bi se održala intonaciju i/ili pjevanje u tonalitetu. Također sviranje harmonijske pratnje može pripomoći aktivnostima nastavljanja fraze pjevanjem ako zadana fraza završava na dominanti ili nekoj drugoj harmoniji koja zahtijeva harmonijsko rješenje. Ako postoje mogućnost, potreba i želja za provođenjem aktivnosti skladanja glazbene cjeline ili potpune improvizacije, intencijom nastavnika da nešto glazbeno izrazi kako bi pomogao učenicima i podržao ih ili inspirirao u trenutnoj aktivnosti klavir može biti izvrstan medij kojim se koristi nastavnik.

5.5.1 Primjena klavira u nastavnom području muzikološki sadržaji

S obzirom na to kako su muzikološki sadržaji razne statične činjenice o glazbi i kako ovo nije samostalno nastavno područje u nastavi glazbe u općeobrazovnoj školi u ovom nastavnom području nastavnik može primjenjivati klavir ako želi prikazati učenicima neku glazbenu činjenicu vezanu uz sam instrument: njegovu povijest, povijest dijelova, mehaniku, tehnike sviranja. Također, nastavnik može muzikološke sadržaje inkorporirati u ostala nastavna područja.

Povezavši ovo nastavno područje sa slušanjem glazbe, nastavniku Glazbene kulture otvorena je mogućnost sviranja na instrumentu onog što je za učenike preapstraktno da bi razumjeli slušajući isključivo nastavnikov opis riječima. A, kako je „živa“ glazba bliža izvornoj stvarnosti, pogodnija je od audio snimke ako zadovoljava stilske, interpretacijske te ostale potrebne glazbene uvjete koje zahtijeva skladba ili glazbeni isječak. Neki od primjera muzikoloških sadržaja koji se mogu prikazati primjenom klavira su: melodija, ritam, mjera, motiv, glazbena rečenica, perioda, dvodijelna pjesma, ljestvica, dinamika, harmonija, polifonija, agogičke i interpretacijske oznake, varijacija, trodobna mjera valcera, dodekafonska serija, atonalnost, klavirska minijatura, akord itd. Povijest glazbe, odnosno povijesne činjenice o glazbi moguće je učenicima približiti slušanjem glazbe iz povijesnih epoha koju nastavnik svira na klaviru. Kako se glazbene činjenice odnosno muzikološki sadržaji uče iz same glazbe, klavir može biti izvrstan nastavni medij kojim će nastavnik poučavati učenike muzikološkim sadržajima.

Kako primjena klavira u nastavi Glazbene kulture ponajviše ovisi o kompetenciji glazbenog pedagoga koliko je vješt u sviranju i o tome kako primjenjuje klavir u izvođenju nastave.

6. GLAZBENI PEDAGOG – NOSITELJ ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE

Prema pravilniku o tjednim i radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, nastavu Glazbene kulture u prva tri razreda izvode učitelji razredne nastave, a od četvrtog razreda izvodi ju stručni učitelj predmetne nastave (*Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi 2014: članak 10*.). Prema pravilniku o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu nastavu Glazbene kulture može izvoditi: profesor glazbene kulture, profesor teoretskih glazbenih predmeta, diplomirani muzikolog i profesor crkvene glazbe (*Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu 1996: članak 2.)*

Značenje riječi pedagog korijen vuče iz starogrčkog. *Paidagogikos* na grčkom znači „odgojni, nastavni, poznavatelj sredstva i ciljeva odgoja“ (Anić, Klaić, Domović, 2002: 1060). *Pais, paidos* znači na grčkom dijete, dječak. *Ago* znači vodim. *Paidagogos* je onaj koji vodi dječake. Kao imenica *Paidagogos* znači: „rob koji je dječake iz roditeljske kuće vodio u školu ili na vježbalište i natrag kući, odgajatelj, učitelj muške mladeži“ (isto, 2002: 1060). Značenje riječi *Pedagog* jest i „odgajatelj, učitelj; čovjek koji se stručno bavi školskim i nastavnim pitanjima“ (isto, 2002: 1060).

Vukasović (1995) navodi što je predmet proučavanja pedagogijske znanosti. „Predmet proučavanja pedagogijske znanosti je odgoj ili oblikovanje (izgrađivanje) čovjeka kao ljudskog bića“ (Vukasović, 1995: 9). Dakle, glazbeni pedagog odgaja djecu u glazbi. Glazbeni je pedagog učitelj glazbe. Jedan od mogućih načina za podučavanje glazbe jest u nastavi Glazbene kulture u općeobrazovnim školama. Stoga se u nastavku iznosi koje kompetencije Glazbeni pedagog mora posjedovati kako bi podučavao glazbu, a s usmjerenjem na kompetencijama za učitelja Glazbene kulture.

6.1 KOMPETENCIJE GLAZBENOG PEDAGOGA U NASTAVI GLAZBENE KULTURE

Kao i svi ostali nastavnici osnovne škole, i glazbeni pedagozi trebaju posjedovati stručne, što su glazbene kompetencije i uz njih nastavničke kompetencije. Nastavničke kompetencije su slične za sve nastavnike koji rade u sustavu odgoja i obrazovanja, dok su stručne kompetencije one koje se za svaku struku definiraju posebno i sadrže cijeli niz

karakterističnosti koje su vezane upravo za tu struku ili određeno područje znanosti.

Jurčić (2014) navodi kako pojam kompetencija autori različito shvaćaju, no ta shvaćanja imaju zajednička obilježja. „Keuffer (2010) kompetencije diferencira u kognitivne sposobnosti i vještine u smislu profesionalnoga znanja, osobnoga uvjerenja, ljestvice vrijednosti i motivacijskoga usmjerenja“ (Keuffer, 2010 prema Jurčić, 2014: 77). „Mijatović (1999) kompetencije shvaća kao osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati u svom radu“ (Mijatović, 1999 prema Jurčić, 2014: 77). „Rychen (2003) ističe da su one sposobnost pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti ili zadaće “(Rychen prema Jurčić, 2014: 77). „Minet (1994) pod pojmom kompetencije podrazumijeva stupnjeve u aktivnosti, one objektivne na koje utječu zadatci i uvjeti te one subjektivne na koje utječu spoznaje i iskustvo“ (Minet prema Jurčić, 2014: 77). „Weinert (2001) ih definira kao sposobnosti i vještine utemeljene na znanju, a očituju se u rješavanju određenoga problema“ (Weinert prema Jurčić, 2014: 78). „Day (1999) tvrdi da kompetentan pojedinac treba imati sposobnost za obavljanje određenih uloga“ (Day prema Jurčić, 2014: 78). „Kompetencije su mjerljive radne navike i osobne vještine koje se koriste za postizanje radnih ciljeva“ (Greene, 1996 prema Jurčić, 2014: 78).

6.2 NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE

Jurčić (2014) pojašnjava kako su svaki ljudski rad i kompetencija koju taj rad zahtijeva u recipročnom odnosu. Nastavnički rad zahtijeva specifične kompetencije. „Složenost i odgovornost nastavničke profesije, njezin značaj za razvoj pojedinca i društva ogleda se u osposobljenosti za mobilizaciju, upotrebu i integraciju postojećih, ali i u stjecanju i usavršavanju novih višeslojnih pedagoških i didaktičkih kompetencija“ (isto, 78). Autor razlaže pedagoške kompetencije nastavnika u osam dimenzija: osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine u rješavanju problema.

Osobna kompetencija nastavnika podrazumijeva drugačije pristupe prema svakome učeniku te njegovanje i pažljivo interpretiranje njegovih osobnosti (isto, 80).

Komunikacijska kompetencija nastavnika je nastavnikovo znanje retorike, dijalektike i pedagoške komunikologije. U odgojno-obrazovnom procesu objašnjena je iskazanom

tehnikom učinkovitog govora i aktivnog slušanja i umijećem njezina uspostavljanja u razrednom odjelu (Brooks i Heath, 1993 prema Jurčić, 2014: 81).

Analitička kompetencija nastavnika očituje se u tri ishoda: u analizi tijeka nastavnog sata – tijek realizacije ciljeva nastavnog sata, motivacija učenika, učenikovo shvaćanje sata i način njegova shvaćanja; „nadalje, u kontroli i razumijevanju procesa odgoja i obrazovanja viđena u njegovoj cjelovitosti te u analizi različitih aspekata nastavne situacije, s naglaskom na one koje se odnose na susretljivost i međusobne povjerljive odnose“ (Jurčić, 2014: 81).

Socijalnu kompetenciju nastavnika čini umijeće uspostave odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole (isto, 81).

Emocionalna kompetencija nastavnika svoju puninu „zadobiva u kvaliteti međuodnosa s učenicima i u kvaliteti razvoja učenikove emocionalne pismenosti“ (isto, 82). Arnold objašnjava da je emocionalna kompetencija sposobnost pojedinca da osvijesti vlastite i tuđe emocije te da se može nositi s njima (Arnold 2008, prema Jurčić, 2014). Jurčić navodi kako emocije prethode procesu učenja, učenje je potaknuto emocijama. S druge strane emocije mogu biti demotivirajući faktor učenju kada nema nade za uspjehom vladaju prisila, prisutna je kontrola i manipulacija, nastavnik prezentira nastavni sadržaj kao nevažan, prevladava sarkazam nastavnikova predavanja, utvrđena pravila u nastavi nisu dosljedna, prisutno je podcjenjivanje i slično (Jurčić, 2014). Jensen navodi kako je „nužno učenicima pomoći da jačaju svoj emocionalni intenzitet učenja na način da nauče kako kontrolirati svoju okolinu, poticati ih na aktivnost, dosljednost i upornost, suzbijati osjećaj inferiornosti, osigurati izbore nastavnih situacija i strategija koje slijede njihove ciljeve, pomoći im izgraditi visoko mišljenje o sebi i pozitivna vjerovanja, ponuditi im izazove, probleme i novosti, imati visoka očekivanja u pogledu uspjeha, biti im model za zadovoljstvo koje daje uspjeh, stvarati situacije u kojima je učenje nusproizvod te poticati emocionalni intenzitet učenja kroz rasprave, glazbu, dramu, igranje uloga i slično“ (Jensen, 2003 prema Jurčić, 2014: 83).

Interkulturalnu kompetenciju nastavnik pokazuje u načinu rada u odgojno-obrazovnom procesu usmjerenom prema učenikovom stjecanju znanja i razvijanju sposobnosti uporabe znanja o drukčijima. Interkulturalna se kompetencija u nastavnika očituje i na razrednoj komunikaciji, integraciji i interkulturalnoj osjetljivosti. „Kompetentni pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju polazi od pretpostavke razvijanja odnosa sudjelovanja i uključivanja kako bi učenici mogli živjeti zajedno, razumjeti jedni druge i pomagati jedni drugima. Biti interkulturalno odgojen znači razumjeti drugoga, shvaćati ga,

pomoći mu, biti otvoren i susretljiv za drugo i različito te biti sposoban snošljivo komunicirati“ (Previšić, 2009 prema Jurčić, 2014: 83).

Razvojnu kompetenciju gradi razvoj vlastitog nastavničkog zvanja, a kompetentan nastavnik kritički sagledava svoju pedagošku i didaktičku učinkovitost te ne ostaje na stečenoj razini znanja, sposobnosti, vrijednosti i dosegnutoj motivaciji.

Vještine u rješavanju problema te sposobnosti nastavnika, odnosno njegovo uspješno i odgovorno korištenje problemskih rješenja u različitim nastavnim situacijama temelj su pomoći u rješavanju problema na koje učenici nailaze u procesu odgoja i obrazovanja. Kada je rješavanje problema dopunjeno smislom za šalu, pozitivnim stavom, realnim očekivanjima, priznavanjem pogrješke, prepoznavanjem i reagiranjem na individualne potrebe učenika, poznavanju stilova i strategija učeničkog učenja, oblikuje se humana nastava. „Oblikovanje humane nastave pretpostavka je razvoju učeničkih kompetencija, tehničke i tehnološke kulture, moralne i duhovne stabilnosti, odnosno svega onoga da bi mogli živjeti, djelovati i uživati u zajednici“ (Previšić, 2001 prema Jurčić 2014: 84).

Jurčić također razlaže didaktičke kompetencije na pet dijelova[4]: odabir i primjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno obrazovnog procesa, određivanje učenikova postignuća u školi, oblikovanje razredno nastavnog ozračja i razvoj modela odgojnoga partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2014).

Glazbeni pedagog osim prethodno navedenih kompetencija mora imati i glazbene, a među njima i sviračke kompetencije. Klavir je često primarni instrument glazbenom pedagogu. U idućem poglavlju i potpoglavlju opisat će se stručne kompetencije glazbenog pedagoga s naglaskom na kompetencijama za sviranje klavira.

6.3 STRUČNE KOMPETENCIJE GLAZBENOG PEDAGOGA

Stručne kompetencije glazbeni pedagog stječe prvenstveno na studiju. Prikazat će se mišljenja autora o stjecanju stručnih kompetencija budućih učitelja glazbe te istraživanja koja su se bavila tim područjem.

U istraživanju koje su proveli Šulentić Begić i Begić (2017a) sudjelovali su studenti četverogodišnjih studija razredne nastave općeobrazovnih škola u Republici Hrvatskoj (N= 307). Jedno od saznanja dobivenih istraživanjem je kako su studenti naglasili potrebu za više praktične obuke tijekom studija koji se primarno odnosi na sviranje instrumenta i pjevanje

[4] Objašnjenja svakog dijela nalaze se u originalnom članku, a ovdje se neće opisivati

(Šulentić Begić i Begić, 2017a). Sličnog je mišljenja i Kane (2005) koji smatra kako nastavni plan glazbe treba biti baziran na stjecanju praktičnih glazbenih znanja i vještina koja studenti usvajaju u predmetu metodika, koje će se kasnije primijeniti u razrednom poučavanju (Kane, 2005 prema Šulentić Begić i Begić, 2017a). Hanley (1993) slično objašnjava. Prema njemu studente treba prvo poučavati glazbenim vještinama, potom ih treba poučavati kako da teoriju povezuju s praksom. Također, treba studente učiti kako da samostalno uče (Hanley, 2003 prema Šulentić Begić i Begić, 2017a).

Šulentić Begić i Begić (2017b) su istraživali „zastupljenost kolegija u studijskom programima na kojima studenti stječu metodičku kompetenciju za uspješno izvođenje sljedećih predmeta: *Glazbena kultura, Glazbena umjetnost, Solfeggio i Teorija glazbe*“ (Šulentić Begić i Begić, 2017b, 3). Autori su utvrdili kako su potrebne metodičke kompetencije nastavnika Glazbene kulture s obzirom na sadržaje nastavnih područja iz Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (2006) vezane za: 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-izražajne sastavnice o muzikološkim sadržajima glazbenog folklora, osnovne obavijesti o skladateljima, povijesnim razdobljima, glazbenim oblicima i vrstama, glazbalima, pjevačkim glasovima, popularnoj glazbi i jazzu te primjeni računala u glazbi. Nastavnicima su također potrebne i metodičke kompetencije vezane za organiziranje školskih ansambala (Šulentić Begić i Begić, 2017b). Autori zbog toga zaključuju sljedeće: „S obzirom na prisutnost različitih nastavnih područja u nastavi Glazbene kulture i opsežnost i različitost znanja i vještina koje bi učenici trebali usvojiti može se zamijetiti da se od nastavnika očekuju različita stručna znanja, ali shodno tome i vrlo opsežna metodička kompetencija kako bi mogao uspješno organizirati i izvoditi nastavu Glazbene kulture“ (isto, 2017b, 4-5). Nakon analize studijskih programa s glazbenih akademija iz četiri grada (Zagreb, Split, Osijek i Pula) u Republici Hrvatskoj gdje studiraju budući Glazbeni pedagozi i stječu stručne kompetencije (ali i nastavničke) autori su utvrdili sljedeće: „Na osnovu dobivenih rezultata smatramo da je metodičkom obrazovanju i praktičnom osposobljavanju studenata Glazbene pedagogije posvećeno nedovoljno pažnje (isto, 2017b, 11)“. „Navedeno neopravdano zapostavljanje metodičkih kolegija u studijskim programima Glazbene pedagogije potrebno je promijeniti, tj. potrebno je povećati satnicu metodičkih kolegija na kojima studenti usvajaju i primjenjuju stečena metodička znanja i vještine kako bi bili uspješni nastavnici“ (isto, 11).

Milinović i Radočaj-Jerković (2017) ispitivale su nastavnike Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti (N= 113) te studente sveučilišnog studija Glazbene pedagogije u Osijeku (N= 56) kakvog su mišljenja o svrsi završenog obrazovanja u odnosu na sadašnji, odnosno budući rad u nastavi. Svrha istraživanja bila je ponuditi na osnovu dobivenih rezultata suvremeni koncept obrazovanja budućih glazbenih pedagoga. Rezultati istraživanja pokazali su da studijski program Glazbene pedagogije treba jasno profilirati u postizanju ravnopravnosti između umjetničko-produktivnih, kreativnih, znanstvenih i profesionalnih disciplina s istaknutim razvojem kompetencija u nezavisnom znanstvenom i profesionalnom radu, dok razvoj pedagoških kompetencija učitelji trebaju integrirati u cjelokupni postojeći program (Milinović i Radočaj-Jerković, 2017). Također istraživanje je pokazalo kako studijski programi koji su preokupirani s glazbeno-teorijskim smjerom trebaju biti inovirani prema potrebama modernog razreda, te djelovanju u umjetnosti koja zahtijeva kreativnog, profesionalnog i fleksibilnog učitelja – glazbenog praktičara koji poznaje i poučava glazbu, a ne onog koji samo pruža znanje o glazbi (isto, 2017).

Potrebne stručne kompetencije glazbenog pedagoga za kvalitetnu izvedbu nastave Glazbene kulture u osnovnoj školi vezana su uz područje:

- „slušanja i upoznavanja glazbe, koje je stekao na studiju upoznavanjem najvećih i najznačajnijih djela i povijesti glazbe čime je stekao vještine vrednovanja i prosuđivanja glazbe, razvijanja glazbenog ukusa i kritičkog odnosa prema glazbi.
- pjevanja, koje je u glazbenoj nastavi druga najznačajnija aktivnost, nastavnik stječe na studiju na kolegiju Zbora, Solfeggija i Vokalnih tehnika.
- sviranja, koje je nastavniku potrebno kako bi mogao harmonijski otpratiti pjesme koje se pjevaju u razredu. Nastavnik ovu kompetenciju stječe na studiju na kolegiju Klavir obligatno“ (Biočić, 2015 prema Dominković, 2016: 15).

6.3.1 Kompetencije sviranja klavira glazbenog pedagoga

Buchanan (1964) navodi rezultate istraživanja u kojemu je ispitano 312 glazbenih pedagoga koji rade kao voditelji zborova, ansambla, orkestra ili kao nastavnici glazbe u osnovnoj školi, glazbeni nadzornici (eng. *music supervisors*) i nastavnici glazbe na fakultetima. Voditelji zbora i orkestralnih grupa naznačili su kako je korepeticija umijeće koje najviše žele imati. Čitanje partitura i čitanje s lista su sljedeća grupa poželjnih vještina. I učitelji glazbe koji rade u osnovnim školama stavili su na prvo mjesto sposobnosti

transponiranja. Na idućim mjestima su im sviranje po sluhu, čitanje s lista pa korepeticija (Buchanan, 1964).

Otacioglu navodi kako se na kraju obrazovanja, od budućih učitelja glazbe očekuje da imaju osnovne kompetencije sviranja klavira te da mogu zadovoljiti sviranje u onom opsegu koliko to zahtjeva njihovo radno mjesto (Otacioglu, 2005 prema Kupana i Otacioglu, 2012).

Young (2013) iznosi koje kompetencije, točnije, funkcionalne klavirske vještine koje ispitanici, privatni glazbeni učitelji (n= 28), smatraju bitnima u obrazovanju za budući pedagoški rad. Iznijet će se vještine poredane od najviše bitnih do najmanje bitnih u obrazovanju studenata.

- korepetiranje solista, čitanje korepeticije s lista,
- sviranje akordnih progresija,
- harmoniziranje melodija,
- korepetiranje grupa, sviranje ljestvica,
- sviranje klavira solo,
- transponiranje melodija, harmoniziranje melodija bez simbola,
- improviziranje korepeticije, harmoniziranje melodije I, IV, V7 stupnjevima,
- čitanje partitura s lista, transponiranje harmonizacija,
- transponiranje korepeticije, improviziranje melodija,
- pamćenje klavirskih sola (Young, 2013).

U istom istraživanju (N= 108) glazbenici s fakulteta (78%), glazbeni izvođači (92%) i učitelji glazbe (65%) smatraju kako klavirsko obrazovanje treba biti zastupljeno tijekom prve dvije godine studija. Također, glazbeni izvođači (68%) i učitelji glazbe (63%) smatraju da poduka iz klavira treba za studente trajati između jedne i tri godine, dok glazbenici s fakulteta (50 %) smatraju da studenti trebaju učiti klavir četiri godine (isto, 2013).

Iako se obrazovanje u sviranju klavira prvenstveno stječe na studiju, moguće je da ga studenti posjeduju već i prije studiranja. Tako u istraživanju koje je proveo Drummond (2001) vidljivo je kako nastavnici koji rade u općeobrazovnim školama vrlo često u svome obrazovanju stječu kompetencije za sviranje klavira i prije nego dođu na visokoškolsku ustanovu.

Lista glazbenih kompetencija koje trebaju posjedovati učitelji u Taebelovom (1980) istraživanju nastala je intervjuiranjem učitelja i konzultanata iz pet školskih ustanova iz SAD-a. Ta lista je dana na procjenu 50-orici učitelja glazbe, 12 konzultanata i 5 profesora s fakulteta. Rezultati su grupirani u listu kompetencija od pedeset i jedne glazbene

kompetencije podijeljenih u osam kategorija. Jednu od tih osam kategorija čini vještina korepetiranja, dakle vještina koja uključuje sviranje klavira. Iako, prema kasnijoj anketi u kojoj su (N=72) glazbeni pedagozi svrstavali kategorije od najučinkovitije do najmanje učinkovite, vještina korepetiranja smještena je na sedmom mjestu od ukupno osam (Taebel, 1980). Razlika u učinkovitosti i kompetentnosti učitelja je prema Medleyu (1977) u tome što se kompetentnost mjeri u odnosu na učiteljevo ponašanje, a učinkovitost kompetencije se mjeri u odnosu na učenikovo učenje (Medley, 1977 prema Taebel, 1980).

Postoje različite vještine sviranja na klaviru. Kasap je naveo neke od njih i njihovu svrhu, odnosno funkciju. Učitelji glazbe koji su tijekom obrazovanja stekli vještine sviranja s lista, korepeticije, transponiranja, sviranja polifonije, sviranja kadenci, analiziranja, improviziranja, grupnog muziciranja, sviranja zborske i orkestralne partiture na klaviru moći će više koristiti klavir pri poučavanju glazbe (Kasap, 2005 prema Kupana i Otacioglu, 2012). Mnogi drugi autori navodili su važnost određenih klavirskih vještina, odnosno dvije vještine su najčešće prepoznate kao važne u učenju osnova sviranja klavira za učitelje glazbe. To su čitanje s lista i harmoniziranje za potrebe sviranja pratnji na klaviru (Buchanan, 1964; Graff, 1984; Lowder, 1983; Trantham, 1970 prema Betts i Cassidy, 2000).

Buchanan navodi kako je nadglednik glazbene edukacije u javnim školama u Tulsi (Oklahoma, SAD) Gerald Whitney komentirao kako nedostatak klavirske kompetencije otežava učiteljsku kompetenciju i sigurnost u bilo kojem području poučavanja glazbe. Buchanan navodi da je vještina sviranja klavira često ključan faktor pri zapošljavanju učitelja. Još je veća važnost od kada je sviranje klavira prihvaćen kriterij za rad učitelja glazbe u osnovnoj i srednjoj školi, kao voditelja zbora te većeg ili manjeg orkestra. Tvrdi da je učiteljima glazbe klavir potreban radi boljeg upoznavanja sa zborskim i orkestralnim partiturama ili radi izravnog korištenja klavira u nastavi (Buchanan, 1964).

Kako su opisane kompetencije koje glazbeni pedagog mora imati kako bi podučavao glazbu u nastavi Glazbene kulture te vodio školski zbor i/ili orkestar, u nastavku se opisuje način stjecanja tih kompetencija.

7. NAČIN STJECANJA KOMPETENCIJA GLAZBENIH PEDAGOGA

Prema Šulentić Begić (2013), „za uspješno izvođenje/organiziranje nastave glazbe učitelj treba posjedovati *glazbena znanja i vještine, znanja iz metodike nastave glazbe* te *pedagoško-psihološka znanja*“ (Šulentić Begić, 2013: 258). S obzirom na to da je proces stjecanja kompetencija za rad u nastavi glazbe složen i dugotrajan, u Republici Hrvatskoj postoji sustav glazbenog školovanja u kojemu se stječu te kompetencije. Taj sustav sastoji se od osnovnih, srednjih glazbenih škola te visokoškolskih ustanova, akademija. Stručnjaci za rad u nastavi glazbe stječu znanja i vještine tijekom visokoškolskog obrazovanja. Shodno tome, budući glazbeni pedagozi, odnosno budući nastavnici glazbe, stječu među glazbenim znanjima i vještinama i sviračke kompetencije na studiju, odnosno kompetencije sviranja klavira. Prije nego što se prikaže način stjecanja kompetencija sviranja klavira glazbenih pedagoga, odnosno obrazovanje kojim se one stječu, opisat će se nastavnički profili u glazbenoj struci. Prema studijima koji imaju različite kolegije na kojima se stječu različite kompetencije, postoje različiti nastavnički profili u glazbenoj struci.

Rojko (2009) sistematizira i pojašnjava nastavničke profile u glazbenoj struci. U Hrvatskoj ima jedanaest tipova nastavnika glazbe. To su:

1. jednopredmetni nastavnici glazbene kulture u osnovnoj školi i glazbene umjetnosti u gimnaziji,
2. dvopredmetni nastavnici glazbene kulture u osnovnoj školi i glazbene umjetnosti u gimnaziji,
3. crkveni glazbenici, nastavnici glazbene kulture u osnovnoj školi,
4. jednopredmetni nastavnici povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama i glazbene umjetnosti u gimnazijama, zapravo: jednopredmetni muzikolozi sa završenim psihološko-pedagoškim modulom,
5. dvopredmetni nastavnici povijesti glazbe u srednjim glazbenim školama i glazbene umjetnosti u gimnazijama,
6. nastavnici tzv. teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama,
7. diplomirani kompozitori i dirigenti sa završenim psihološko-pedagoškim modulom, kao nastavnici tzv. teorijskih glazbenih predmeta u glazbenim školama,
8. nastavnici instrumenata/pjevanja u glazbenim školama, zapravo: instrumentalisti i pjevači sa završenim psihološko-pedagoškim modulom
9. nastavnici razredne nastave u osnovnoj školi

10. sveučilišni nastavnici na studijima glazbe (muzičkoj akademiji i umjetničkim akademijama)
11. sveučilišni nastavnici na učiteljskim fakultetima (Rojko, 2009: 30-31).[5]

Prvih sedam kategorija označavamo kao nastavnike teorijskih glazbenih predmeta. Njihovo je psihološko-pedagoško obrazovanje podjednako te uključuje sljedeće predmete:

- psihologiju odgoja i obrazovanja
- didaktiku
- osnove glazbene pedagogije
- glazbenu pedagogiju (obvezna za br. 1 i 3, za ostale izborna)
- metodiku nastave teorijsko-glazbenih predmeta
- pedagošku praksu (sadržajno donekle različitu za svaki profil)
- glazbenu psihologiju (obvezna za br. 1, za ostale izborna) (isto, 31).

Autor navodi kako su od svih tih sedam profila glazbenopedagoški svakako „najjači" nastavnici pod brojem jedan, dakle, diplomanti jednopredmetne Glazbene pedagogije. Rojko upozorava kako na studiju Glazbene pedagogije postoji određena doza formalizma i konzervatizma te je studij previše „akademiziran". „Uči se mnogo klasične harmonije i kontrapunkta, a vrlo malo stvarne, posebno suvremenije glazbe; teoretizira se o vođenju zborova i tzv. vokalnoj tehnici, ali se ne vodi zbor; mnogo se govori o povijesti glazbe, ali se upoznaje premalo glazbe; na klaviru se svira „repertoar učenja klavira" ali ne i ono što će učitelju trebati u školi, itd." (isto, 32). Autor navodi da je osnovni uzrok takvog problema nerazvijena glazbenopedagoška teorija.

Studenti budući glazbeni pedagozi u Hrvatskoj kompetencije stječu na akademijama, odnosno studijima u Zagrebu, Splitu, Puli i Osijeku. To su sljedeći studiji:

- Integrirani sveučilišni studij Glazbene pedagogije dvopredmetno u Zagrebu
- Integrirani sveučilišni studij Glazbene pedagogije u Zagrebu
- Preddiplomski sveučilišni studij Glazbene pedagogije u Puli
- Diplomski sveučilišni studij Glazbene pedagogije u Puli
- Preddiplomski sveučilišni studij Glazbene pedagogije u Osijeku
- Diplomski sveučilišni studij Glazbene pedagogije u Osijeku
- Preddiplomski sveučilišni studij Glazbene pedagogije u Splitu
- Diplomski sveučilišni studij Glazbene kulture u Splitu

[5] Autor navodi kako bi se popisu mogli pribrojiti i voditelje tzv. glazbenih vrtića. No kako nije riječ o posebno obrazovanim nastavnicima nego o poslu koji obavljaju nastavnici Glazbene kulture, nećemo ih pribrojiti.

Opisat će se kao primjer obrazovanje s preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija Glazbene pedagogije na Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku.

7.1 OBRAZOVANJE GLAZBENIH PEDAGOGA ZA SVIRANJE KLAVIRA NA AKADEMIJI ZA UMJETNOST I KULTURU U OSIJEKU

Za upis na studij Glazbene pedagogije potrebna su određena znanja i vještine na početku studija kako bi ih student dalje razvijao. Prema *Pravilniku o postupku prijave i rangiranja prijavljenih pristupnika za upise u I. godinu preddiplomskih sveučilišnih studijskih programa Umjetničke akademije u Osijeku u akademskoj 2017./2018. godini – redoviti studenti* elementi bodovanja prilikom upisa u preddiplomski studij Glazbene pedagogije su: prosjek svih ocjena, rezultati državne mature i opći uspjeh iz pojedinih predmeta srednje škole. Oni nose 20 % bodova; provjera specifičnih znanja, vještina i sposobnosti 80% bodova, što je uspjeh s prijemnog ispita. Na prijemnom ispitu ispituju se: motivacija i pedagoška sposobnost, teorijska znanja glazbe, solfeggio, vještina sviranja klavira, znanja harmonije, sviranje harmonije na klaviru. Prijemni ispit vrši se praktično i pismeno (Umjetnička akademija u Osijeku, 2017). Vidljivo je kako budući glazbeni pedagozi već pri upisu na visokoškolsku ustanovu moraju imati određeni stupanj kompetencije sviranja klavira. To je potrebno stoga što se tijekom obrazovanja na visokoškolskoj instituciji umijeće sviranja klavira razvija na nekoliko kolegija jer je klavir jedno od najvažnijih nastavnih pomagala budućim glazbenim pedagozima.

Prema *Vodiču za studente* iz 2017./2018. godine, preddiplomski sveučilišni studij Glazbene pedagogije traje osam semestara. Nakon završetka studija stječe se akademski naziv prvostupnik/ca glazbene pedagogije, *univ. bacc. mus*. Diplomski sveučilišni studij traje dva semestra. Završetkom studija stječe se akademski naziv magistar glazbene pedagogije, *mag. mus*. (Umjetnička akademija u Osijeku, 2017-18).

Za obrazovanje budućih glazbenih pedagoga su prema *Izvodu iz studijskog programa preddiplomskog studija Glazbene pedagogije* iz 2015. god nabrojani obvezni i izborni predmeti.

Obvezni predmeti su: *Solfeggio, Harmonija, Harmonija na klaviru, Polifonija, Priređivanje za ansamble, Glazbeni oblici i stilovi, Poznavanje instrumenata, Klavir obligatno, Dirigiranje, Osnovne vokalne tehnike, Tambure, Sviranje partitura, Pedagogija,*

Povijest glazbe, Povijest hrvatske glazbe, Strani jezik, Zbor, Tjelesna i zdravstvena kultura i *Glazbena informatika.*

Izborni predmeti su: *Psihologija odgoja i obrazovanja, Didaktika, Metodika nastave teorijsko glazbenih predmeta, Pedagoška praksa, Analitička harmonija, Poznavanje glazbene literature, Glazbena radionica, Udaraljke, Osnove kompozicije, Oblikovanje zvuka, Teorija glazbe, Kulturna praksa, Sudjelovanje u projektu odsjeka, Festival znanosti, Radionica na temu područja glazbene pedagogije* i *Radionica na temu područja glazbeno-reprodukcijskih aktivnosti* (Akademija za umjetnost i kulturu[6], 2015a).

Za obrazovanje budućih glazbenih pedagoga su prema *Izvodu iz studijskog programa diplomskog studija Glazbene pedagogije* iz 2015. god. nabrojani obvezni i izborni predmeti.

Obvezni predmeti su: *Glazbena pedagogija, Metodologija znanstvenog istraživanja, Glazbe svijeta, Uvod u etnomuzikologiju* i *Dječja vokalna pedagogija*.

Izborni predmeti su: *Poznavanje školske literature, Pedagoška praksa, Solfeggio, Zbor, Glazbena pedagogija djece s teškoćama u razvoju* i *Glazbena informatika* (AUK, 2015b).

U daljnjem tekstu prikazat će se način stjecanja kompetencija za sviranje klavira pohađanjem određenih kolegija na preddiplomskom sveučilišnom studiju Glazbene pedagogije u Osijeku. Prema Šulentić Begić (2013) u glazbenom školovanju stječu se glazbena znanja i vještine, tj. glazbene kompetencije (Šulentić Begić, 2013). Prema autorici „ishodi su u biti definirane kompetencije, odnosno postizanjem odgovarajućeg ishoda učenja stječe se određena kompetencija“ (Šulentić Begić, 2013, 259). Prema Sönmezözu, (2011) se na studiju glazbene pedagogije uspjeh stjecanja sposobnosti sviranja klavira ne odnosi samo na uspjeh iz kolegija na kojemu se uči svirati klavir, već se odnosi i na uspjeh u drugim kolegijima. Nadalje autor navodi da je glazbena edukacija u direktnoj vezi sa solfeggiom, harmonijom, formalnim znanjem te korepeticijom (Sönmezöz, 2011).

U ovome poglavlju neće se opisivati ishodi učenja ostalih predmeta koji nisu u direktnoj vezi s instrumentom klavirom. Opisat će se samo predmeti u kojima se prema nastavnim planovima i programima spominje uporaba sviranja klavira te se time stječu znanja i vještine sviranja klavira.

U *Izvodu iz studijskog programa sveučilišnog diplomskog studija Glazbene pedagogije u Osijeku* nisu navedeni predmeti u kojima se stječu znanja i vještine sviranja klavira (AUK, 2015b). U *Izvodu iz studijskog programa sveučilišnog preddiplomskog studija*

[6] U buduće će se za ovu referencu koristiti skraćenica AUK

Glazbene pedagogije iz 2015. godine, navedena je uporaba klavira u ishodima učenja, sadržaju predmeta ili cilju predmeta. Smatra se da se navođenjem sviranja klavira u pojedinom predmetu stječe i kompetencija sviranja klavira. Analizirat će se na koji način se pojavljuje uporaba klavira u određenim predmetima studija Glazbene pedagogije u Osijeku.
Predmeti na kojima se stječu znanja i vještine sviranja klavira na preddiplomskom sveučilišnom studiju Glazbene pedagogije u Osijeku su:

- *Harmonija*
- *Harmonija na klaviru*
- *Priređivanje za ansamble*
- *Klavir obligatno*
- *Dirigiranje*
- *Sviranje partitura*
- *Glazbena radionica* (AUK, 2015a).

7.1.1 Sadržajna analiza kolegija u kojima se stječu znanja i vještine sviranja klavira

Prikazat ćemo sadržaje predmeta koji se odnose na stjecanje vještine sviranja klavira koji se pojavljuju u pojedinim predmetima na preddiplomskom studiju Glazbene pedagogije. Navedeni predmeti uključuju i stjecanje teorijskih znanja, ali uključuju i primjenu tih znanja u praksi, dakle stjecanje kompetencije sviranja klavira.

Harmonija

U drugom semestru predmeta Harmonija, u sklopu velike cjeline harmonija obrađuju se: „srodnost akorda u kromatici, kromatske promjene akorda, sekundarne dominante, kromatske modulacije, neakordički tonovi“ (AUK, 2015a: 24). No, spominje se i „praktična primjena gradiva u harmonizaciji literature namijenjene nastavi (dječje pjesmice i slično) pismeno i na klaviru u četveroglasnom i klavirskom slogu“ (isto, 2015: 24). U trećem semestru Harmonije u području enharmonije koje obuhvaća: povećane sekstakorde, kvartsekstakorde i terckvartakorde te enharmonijske modulacije spominje se u ishodu učenja uporaba klavira. Jedan od ishoda učenja je analizirati melodijsku liniju te izraditi modulaciju u obliku periode u klavirskom slogu (isto, 2015).

Harmonija na klaviru

U predmetu Harmonija na klaviru cilj predmeta je: „osposobljavanje za pravilnu, vještu i inventivnu realizaciju četveroglasnog homofonog sloga na klaviru. Predmet je praktična nadopuna predmeta Harmonija“ (isto 2015: 30). U drugom semestru Harmonije na klaviru u sadržaju predmeta spominje se „Harmonizacija durske i molske ljestvice. Sekvence. Dijatonske i kromatske modulacije i modulativni stavci. Harmonizacija hrvatskih narodnih napjeva“ (isto, 2015: 32). Treći i četvrti semestar Harmonije na klaviru nadogradnja je gradiva prethodnih semestara. U ishodima učenja spominje se harmoniziranje melodije na klaviru uz primjenu: kvintakorda, sekstakorda, kvartsekstakorda, septakorda, nonakorda te alteriranih akorda dijatonskog i kromatskog tipa. Također se spominje i aranžiranje zadane melodijske linije za dvoglasni, troglasni i četveroglasni zbor: dječji ženski, muški, mješoviti. U četvrtom semestru dodaje se harmonizacija tradicionalnih hrvatskih napjeva uz primjenu prethodnog gradiva (isto, 2015).

Priređivanje za ansamble

U predmetu Priređivanje za ansamble cilj predmeta je: „Stjecanje znanja i umijeća za priređivanje skladbi za različite vokalne ansamble koji su primjenjivi u radu s ansamblima i skladanju. Orijentacija u vokalnim partiturama. Izradba priređivanja za sve vrste ansambala“ (isto, 2015: 45). U petom semestru, u sadržaju predmeta navodi se „Sviranje i analiza vokalnih partitura“ (isto). U sedmom i osmom semestru jedan od zadataka nastave je „prilagođavati izvorne klavirske partiture za izvedbu u instrumentalnim ansamblima: standardnim ansamblima i orkestrima te ad hoc sastavima“ (isto, 2015: 51).

Klavir obligatno

Predmet Klavir obligatno traje osam semestara. Cilj predmeta je: „Razvijanje umijeća sviranja i razvoj tehnike, upoznavanje s različitim interpretativnim problemima. Stjecanje odgovarajućeg repertoara. Osposobljavanje za čitanje zborskih i lakših orkestarskih partitura, harmonije na glasoviru, sviranja a vista, te za korepeticiju: djeci pri pjevanju u razredu, solistima, zborovima i drugim ansamblima. Sviranje glasovira je i prigoda za aktivno muziciranje nužno u razvitku akademskog glazbenika“ (isto, 2015: 59). U ishodima učenja

između ostalog napomenuta je: važnost interpretacije skladbe, identificiranje tehničko-interpretativnih zahtjeva skladbe. Tijekom godina studija zahtjevi se pojačavaju tako da student sam koristi usvojena znanja s prethodnih godina o interpretaciji i načinima vježbanja. Od programa koji se izvodi na klaviru nalazimo tijekom godina studija: etide, skladbe polifonog sloga, sonate, skladbe hrvatskog ili stranog skladatelja. Osim izvedbenog repertoara u sadržaju predmeta su i ljestvice i tehničke vježbe (isto, 2015).

Dirigiranje

U predmetu Dirigiranje cilj predmeta je: „Dobro "pročitavanje" zborske partiture, kako bi se djelo ispravno i što bolje interpretiralo“ (isto, 2015: 65). U sadržaju predmeta navedeno je obavezno izvođenje partitura na klaviru. I u višim semestrima koji obuhvaćaju i dirigiranje pjevačkog ansambla s klavirskom pratnjom, dirigiranje pjevačkog ansambla s pratnjom orkestra, navedeno je obavezno izvođenje partitura na klaviru (isto, 2015).

Sviranje partitura

U predmetu Sviranje partitura tijekom petog, šestog i sedmog semestra u ishodima učenja navedeno je: reproduciranje i interpretiranje zborske literature različitih razdoblja na klaviru, razvijanje vještine „sviranja s lista“, sviranje na klaviru orkestralnih partitura. Također je potaknuta kvaliteta interpretacije sviranih partitura na kolegiju (isto, 2015).

Glazbena radionica

U predmetu Glazbena radionica u sadržaju predmeta navedeno je: „Osposobljavanje studenata za sviranje na klaviru svih primjera iz udžbenika za osnovne škole (razlikovanje raznih glazbenih ritmova: polka, valcer, balada...). Osposobljavanje studenata za samostalno harmoniziranje pjesama za zbor i klavir. Upoznavanje studenata sa sviranjem na sintesajzeru (upoznavanje glavnih funkcijskih tipaka)“ (isto, 2015: 127). U ishodima učenja navedeno je: „Harmonizirati i oblikovati instrumentalnu pratnju za skladbe iz dječje zborske literature i udžbenika glazbene kulture; Primijeniti stečenu vještinu harmoniziranja na harmonijski instrument (klavir, gitara)“ (isto).

Vidljivo je kako se na različitim kolegijima, a ne samo na primarnom kolegiju Klavir obligatno stječu vještine sviranja klavira. Studente kroz različite kolegije stječu kompetenciju

sviranja klavira i to za različite funkcionalne klavirske vještine koje će im biti potrebne u budućem radu u nastavi.

8. ZAKLJUČAK

U današnjoj nastavi Glazbene kulture primjena klavira kao nastavnog medija široka je u smislu rasprostranjenosti prema sadržaju nastave, česta u smislu broja nastavnika koji ga primjenjuje, česta u smislu učestalosti primjene na satu te svrsishodna u smislu izvršavanja nastavnih zadataka odnosno izvršavanja cilja nastave Glazbene kulture. Primjena klavira kao nastavnog medija bliska je izvornoj stvarnosti. Kordofonska glazbala pianino i klavir najbliža su izvornoj stvarnosti, a elektrofonska glazbala sintisajzer i električni pianino dalja su od izvorne stvarnosti. Današnja nastava Glazbene kulture ususta vljena je prema *otvorenom* modelu što znači da je u središte aktivnosti i obveze stavljeno slušanje glazbe dok su ostala nastavna područja stavljena na odabir učitelja. Primjena klavira moguća je u svim nastavnim područjima, a ona su sljedeća: *pjevanje, slušanje glazbe, sviranje, glazbeno opismenjivanje, glazbeno stvaralaštvo*. Učitelj primjenjuje klavir kako bi podučavao služeći se sljedećim funkcionalnim klavirskim vještinama: sviranje ljestvica, transponiranje melodija, čitanje partitura s lista, čitanje korepeticije s lista, transponiranje klavirskih pratnji, korepetiranje solista, improviziranje korepeticije, sviranje po sluhu, sviranje klavira solo, korepetiranje grupa, čitanje alt ključa, harmoniziranje melodije sa simbolima, transponiranje instrumenata, pamćenje klavirskih sola, sviranje akordnih progresija, harmoniziranje melodije bez simbola tj. šifri, aranžiranje komada, komponiranje i smišljanje modulacija Young (2013).

U nastavnom području *pjevanje* učitelj prvenstveno svira klavir kako bi korepetirao dok učenici pjevaju. Korepetiranje pjevanja treba biti u drugom planu naspram prethodno dobro naučene pjevane pjesme. Kako klavir ima mogućnost sviranja i melodije i harmonijske pratnje istovremeno, izvrstan je nastavni medij za korepetiranje pjevanja. Harmonijska pratnja pjevanju daje bogatiji doživljaj pjesme, intonacijsku potporu pjevačima te čini pjevanje zanimljivijim. Primjena klavira u nastavnom području *pjevanje* doprinosi i funkcionalnom i umjetničkom pjevanju u razredu. Istu pjesmu nastavnik može korepetirati i u više tonaliteta kako bi doprinio razvoju intonacijskih sposobnosti u učenika. Od nastavnika se očekuje da prilikom sviranja pjesama zna: svirati melodiju (ako je potrebno i u dvoglasu ili troglasu), melodiju s prikladnom ritmičnom pratnjom, transponirati jer su određene pjesme napisane previsoko, artikulirano te lijepo i izražajno svirati koristeći prikladne elemente dinamike i agogike, sam osmisliti harmonijsku pratnju na osnovu zadanih simbola iznad nota ili bez zadanih simbola. Uz to, očekuje se da zna takvim sviranjem korepetirati svoje pjevanje i

pjevanje razreda. S obzirom na ova očekivanja, odnosno preduvjete za primjenu klavira u nastavi potrebne su kompetencije sviranja klavira o čemu će biti riječ na kraju ovog zaključka.

U nastavnom području *slušanje glazbe* primjena klavira može se izvoditi na sljedeće načine:

- sviranje cijelih klavirskih komada na klaviru,
- sviranje klavirskih obrada,
- sviranje klavirskih isječaka kao pripremu za slušanje nekog glazbenog djela reproduciranog preko elektrofonskog medija,
- sviranje teme djela kao priprema za slušanje,
- sviranje pojedinih dijelova skladbe koje se želi učenicima prikazati prilikom obrade glazbenih djela,
- sviranje određene dionice ili dionica nekog dijela skladbe koje se obrađuje
- sviranje harmonijske pratnje teme djela koju učenici pjevaju prilikom upoznavanja glazbenog djela[7].

U nastavnom području *sviranje* nastavnik primjenjuje klavir kako bi korepetirao sviranje u razredu. Također može svirati klavir kako bi demonstrirao ritam, melodiju ili neku drugu glazbenu sastavnicu koja je predviđena u aktivnosti sviranja. Aktivnost sviranja može se na razne načine povezati s pjevanjem, pa tako nastavnik može svirati harmonijsku ili melodijsku pratnju razrednom sviranju i/ili pjevanju. Također je moguće da neki učenik svira klavir prilikom aktivnosti sviranja dok drugi učenici sviraju, pjevaju ili sviraju ritamsku pratnju na instrumentu ili tijelom kao instrumentom. Tijekom ovih aktivnosti nastavnik je voditelj koji je odgovoran za glazbenu vrijednost onoga što učenici glazbeno izvode. U izvannastavnim aktivnostima sviranja moguće je da će nastavnik poučavati svirati klavir ili neku električnu inačicu klavira neke učenike. Moguće je klavir primjenjivati i u ansamblima koji su organizirani izvannastavnim aktivnostima tako da nastavnik korepetira sviranje te demonstrira potrebne glazbene sastavnice tijekom procesa učenja sviranja. Također, što je prikladnije, jest da učenik svira klavir u ansamblu. Ansambli mogu biti raznih veličina te mogu sudjelovati razni različiti instrumenti, ovisno o glazbenoj kvaliteti ansambla za koju je prilikom oformljivanja nastavnik odgovoran.

U nastavnom području *glazbeno opismenjivanje* nastavnik može primjenjivati klavir u onim okvirima u kojima se učenike glazbeno opismenjava. Ako nastavnik učenicima prikazuje neki tonalni ili ritmični odnos, može ga odsvirati na klaviru. Tonalne odnose,

[7] U ovom slučaju je područje slušanja glazbe izravno povezano s pjevanjem, ali i sa slušanjem jer je riječ o temi glazbenog djela koje se obrađuje u području slušanja glazbe.

odnosno tonalni niz kao što je ljestvica, nastavnik može i vizualno učenicima prikazati na klaviru. Nastavnik također može učenicima informativno prikazivati neki notni zapis ili partituru te istu i odsvirati na klaviru ako je to moguće. U glazbenoj igri *Ritamski kružići* koji je vrlo jednostavan ritmički diktat nastavnik može primjenjivati klavir tako da svira ritam na jednom tonu ili harmoniji.

U nastavnom području *glazbeno stvaralaštvo* klavir se primjenjuje kao pratnja pjesmama koje se pjevaju tijekom provođenja glazbenih igara ili ostalih glazbenih aktivnosti koje uključuju pjevanje. Moguće ga je i primjenjivati tako da nastavnik svira pjesmu na klaviru, a učenici nastoje improvizirati određen ritam koristeći tijelo kao instrument ili svirajući prave instrumente udaraljke koje su dostupne u razredu. Osim improviziranih ritmova učenici mogu izvoditi i prethodno naučene ritmove. U glazbenim igrama ili stvaralačkim aktivnostima s ritmom primjena klavira očituje se i u sviranju ritma na klaviru na jednom tonu ili harmoniji. U aktivnostima kretanja na glazbu klavir je primjenjiv kao glazbalo na kojemu nastavnik svira primjerenu glazbu dok učenici plešu određen predviđen ples ili slobodno plešu po vlastitom nahođenju. U aktivnostima nastavljanja fraze pjevanjem klavir može biti primjenjiv kako bi harmonijskom ili melodijskom pratnjom održao intonaciju i pomogao pri smišljanju fraza učenicima tako da učenik frazu treba nastaviti nakon odsvirane dominantne ili disonantne harmonije koja zahtijeva harmonijsko rješenje. Ako postoje mogućnost, potreba i želja za provođenjem aktivnosti skladanja glazbene cjeline ili potpune improvizacije, intencijom nastavnika da nešto glazbeno izrazi kako bi pomogao učenicima i podržao ih ili inspirirao u trenutnoj aktivnosti klavir može biti izvrstan medij kojim se koristi nastavnik.

U nastavnom području *muzikološki sadržaji* klavir je između ostalog primjenjiv onda kada nastavnik želi prikazati učenicima neku glazbenu činjenicu vezanu uz sam instrument: njegovu povijest, povijest dijelova, mehaniku, tehnike sviranja itd.. Osim toga, ovo nastavno područje povezano s područjem *slušanje glazbe* omogućuje primjenu klavira tako da se učenicima prikaže glazbom ono što bi inače bilo preapstraktno opisati riječima. Neki od primjera muzikoloških sadržaja koji se mogu prikazati primjenom klavira su: melodija, ritam, mjera, motiv, glazbena rečenica, perioda, dvodijelna pjesma, ljestvica, dinamika, harmonija, polifonija, agogičke i interpretacijske oznake, varijacija, trodobna mjera valcera, dodekafonska serija, atonalnost, klavirska minijatura, akord itd. Povijest glazbe, odnosno činjenice o glazbi ljudske povijesti moguće je učenicima približiti slušanjem glazbe iz povijesti koju nastavnik svira na klaviru.

Svrha primjene klavira u nastavi Glazbene kulture je:

- razvijanje estetskog ukusa pomoću glazbe
- izražavanje osjećaja, misli i iskustva pomoću glazbe
- razvijanje kreativnosti i talenta glazbom
- prepoznavanje lokalnih, nacionalnih i međunarodnih glazbenih kultura
- pružanje pomoći za razvoj osobnosti i samopouzdanja
- pružanje mogućnosti razvoja mentalnih vještina pomoću glazbe
- poticanje individualnih i društvenih veza pomoću glazbe
- razvijanje glazbene percepcije
- pružanje aktivnosti slušanja pjesama, pjevanja te glazbenih pojedinačnih i grupnih igara
- razvijanje osjećaja ljubavi, dijeljenja i odgovornosti putem glazbe (Sönmezöz, 2011).

Preduvjet za primjenu klavira u nastavi Glazbene kulture jest učiteljeva kompetentnost. Glazbeni pedagog, odnosno učitelj glazbe mora posjedovati za rad u nastavi Glazbene kulture nastavničke i stručne kompetencije. Nastavničke pedagoške kompetencije koje je opisao Jurčić (2014) su: *osobna, komunikacijska, analitička, socijalna, emocionalna, interkulturalna, razvojna kompetencija* i *vještine u rješavanju problema.* Nastavničke didaktičke kompetencije koje je autor opisao su: *odabir i primjena metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno obrazovnog procesa, određivanje učenikova postignuća u školi, oblikovanje razredno nastavnog ozračja i razvoj modela odgojnoga partnerstva s roditeljima*.

Osim stručnih kompetencija koje su vezane za ishode učenja samog predmeta Glazbena kultura i organizatorskih kompetencija za izvršavanje predviđenih glazbenih aktivnosti, učitelj Glazbene kulture mora posjedovati i sviračke kompetencije kako bi vodio nastavu. S obzirom na to kako je učenje sviranja klavira obaveza svakog studija koji obrazuje buduće učitelje Glazbene kulture, klavir je primjereno glazbalo kao nastavni medij.

Sviračke kompetencije za primjenu klavira u nastavi stječu se na studijima na akademijama u Osijeku, Zagrebu, Splitu i Rijeci. Iako se sviračke kompetencije ne stječu isključivo sviranjem već i učenjem ostalih predmeta kao što su solfeggio i povijest glazbe, analizom studijskog programa sveučilišnog preddiplomskog studija Glazbene pedagogije u Osijeku iz 2015. godine, utvrđeno je da se sviračke kompetencije klavira prvenstveno stječu na sljedećim kolegijima na navedenom studiju: Harmonija, Harmonija na klaviru, Priređivanje za ansamble, Klavir obligatno, Dirigiranje, Sviranje partitura i Glazbena radionica. S obzirom na ove uvide koji su prikazani ovim radom i zaključkom o primjeni

klavira u nastavi Glazbene kulture, očekuje se daljnje teorijsko razrađivanje o ovoj temi. Također se očekuje daljnje teorijsko razrađivanje obrazovanja gdje se stječu kompetencije sviranja klavira. Usporedno s teorijskim razrađivanjem, očekuje se primjena teorije u praksi koja će potom biti povod novih istraživanja.

9. LITERATURA

1. Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku (2015a). *Izvod iz studijskog programa preddiplomski studij Glazbena pedagogija* http://www.uaos.unios.hr/
2. Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku (2015b*). Izvod iz studijskog programa diplomski studij Glazbena pedagogija* http://www.uaos.unios.hr/
3. Betts, L. S. i Cassidy W. J. (2000). Development of Harmonization and Sight-Reading Skills among University Class Piano Students. *Journal of Research in Music Education, 48,* 151-161.
4. Bognar L. i Matijević B. (2002) *Didaktika. 2. izmijenjeno izdanje*. Zagreb: Školska knjiga
5. Buchanan, G. (1964). Skills of Piano Performance in the Preparation of Music Educators. *Journal of Research in Music Education, 12,* 134-138.
6. Campillo, I. S. (2013). *In Your Own Sweet Way : A study of Effective Habits of Practise for Jazz Pianists with Application to All Musicians*. Neobjavljena doktorska dizertacija: Universitat autonoma de Barcelona facultat de filosofia i letters: Barcelona. (27.06.2018)
7. Čembalo (1971). U: K. Kovačević (Ur.), *Muzička enciklopedija* (Vol. 1). Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
8. Drummond B. (2001) The classroom music teacher – inspirations, aspirations and realities. The evidence from Northern Ireland. *British Journal of Music Educatiol, 18,* 5-25.
9. Dominković M. (2016) *Kompetencije studenata glazbene pedagogije u realiziranju aktivnosti sviranja u nastavi Glazbene kulture.* Neobjavljeni diplomski rad. Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
10. Domović Ž., Anić Š. i Klaić N. (2002) *Rječnik stranih riječi* Zagreb: SANI-PLUS d.o.o
11. Jurčić M. (2014) Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja 11,* 77-93.
12. Jurkić Đ. (2016) *Istraživanje o vokalno-tehničkim kompetencijama glazbenih pedagoga u Republici Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini* Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Muzička akademija Pula.
13. Klavikord (1974). U: K. Kovačević (Ur.), *Muzička enciklopedija* (Vol. 2). Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
14. Kim Won, K. (1999). *Undergraduate Piano Pedagogy Course Offerings in Selected Colleges And Universities in the Republic Of Korea.* Neobjavljena doktorska disertacija: Norman, Oklahoma: The University of Oklahoma, Graduate College.
15. Kupana M. N. i Otacioglu S. G. (2012). Effect of the teaching piano sight reading program developed in accordance with the systematic learning on the sight reading skills of the music teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47,* 886-894.

16. Manasteriotti V. (1982). *Zbornik pjesama i igara za djecu Priručnik muzičkog odgoja.* Zagreb: Školska knjiga.
17. Milinović M. i Radočaj-Jerković A. (2017) Music Teacher Education in Croatia – Changing Traditional Paradigms. Marija Sablić, Alma Škugor i Ivana Đurđević Babić (Ur). *Changing perspectives and approaches in contemporary teaching*, 337-355. Dubrovnik. ATEE, Brussels, Belgium.
18. Milinović, M. (2015) *Glazbene igre s pjevanjem*. http://www.uaos.unios.hr/artos/index.php/hr/eseji-3/milinovic-m-glazbene-igre-s-pjevanjem (04.11.2018.)
19. Miller S. D. (1988). Pianos in the Classroom: A Historical Perspective *Music Educators Journal*, *74*, 26-29.
20. Ministarstvo prosvjete i športa (1996). *Pravilnik o stručnoj spremi i pedagoško-psihološkom obrazovanju učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu*. Zagreb, Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1996_06_47_914.html
21. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republika Hrvatska (2014) *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi.* Zagreb, Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html
22. Novosel D. (2017) *Didaktičko oblikovanje multimedijskoga udžbenika u nastavi Glazbene kulture*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet
23. Novosel D. (2016) Nastavna sredstva i pomagala u službi umjetnosti u nastavi glazbe. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65*, 313-322.
24. Poljak V. (1989) *Didaktika.* Zagreb: Školska knjiga.
25. Radočaj-Jerković, A. (2017a). *Pjevanje u nastavi glazbe.* Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
26. Radočaj-Jerković, A. (2017b). *Zborsko pjevanje u odgoju i obrazovanju.* Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
27. Rakijaš, B. (1968). Muzičko školstvo u Hrvatskoj od 1776. do 1835. godine. U: Andrija Tomašek (Ur.) *Katalog izložbe „180 godina muzičkog školstva u Hrvatskoj 1788 – 1968“,* Zagreb: Zajednica muzičkih škola Sr Hrvatske, Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja Sr Hrvatske, Zavod za unapređivanje stručnog obrazovanja Sr Hrvatske, Hrvatski školski muzej.
28. Republika Hrvatska Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
29. Republika Hrvatska Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006) Nastavni plan i program za osnovnu školu. https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf

30. Rojko P. (2009) Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju. U: Vidulin-Orbanić, Sabina (Ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu današnjih i budućih promjena - zbornik radova* (str. 25-36) Pula: Svučilište Jurja Dobrile u Puli - odjel za glazbu.
31. Rojko P.(2012) *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti* Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera pedagoški fakultet Osijek.
32. Smithsonian (1997) *The Hammered Dulcimer*. https://www.si.edu/spotlight/hammered-dulcimer
33. Sönmezöz F. (2011). Competence of Playing and Teaching the Piano of Music Teaching Undergraduate Students: The Piano and Piano Teaching Lesson *The International Journal of Educational Researchers, 3,* 57-70.
34. Šulentić Begić J. i Begić A. i (2017a) Self-evaluation of competence for teaching Music by the students of Class Teacher Studies. U: Marija Sablić, Alma Škugor i Ivana Đurđević Babić (Ur.). *Changing perspectives and approaches in contemporary teaching 318-336* Dubrovnik. ATEE, Brussels, Belgium.
35. Šulentić Begić J. i Begić A. i (2017b). Stjecanje metodičke kompetencije studenata Glazbene pedagogije. U Antoaneta Radočaj-Jerković (Ur.) *2. međunarodni znanstveni i umjetnički simpozij pedagogiji u umjetnosti - Komunikacija i interakcija umjetnosti i pedagogije* (str.1-14). Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku stranice.
36. Šulentić Begić J., Birtić, V. (2012) Otvoreni model nastave glazbene kulture u primarnom obrazovanju u nekim osječkim osnovnim školama. *Tonovi, 60,* 72-84.
37. Šulentić Begić J. (2013) Kompetencije učitelja primarnog obrazovanja za poučavanje glazbe *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 59,* 252-269.
38. Šulentić Begić J. (2014) Glazbene igre u primarnom obrazovanju *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja* / U: Škojo, Tihana (Ur.). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Umjetnička akademija u Osijeku.
39. Taebel D. K. (1980) Public school music teachers' perceptions of the effect of certain competencies on pupil learning. *Journal of Research in Music Education, 28,* 185-197.
40. Tomašek, A. (1968). Uvod u katalog izložbe Razvoj muzičkog školstva u sr Hrvatskoj 1788 - 1968. U: Andrija Tomašek (Ur.) *Katalog izložbe „180 godina muzičkog školstva u Hrvatskoj 1788 – 1968“,* Zagreb: Zajednica muzičkih škola Sr Hrvatske, Zavod za unapređivanje osnovnogobrazovanja Sr Hrvatske, Zavod za unapređivanje stručnog obrazovanja Sr Hrvatske, Hrvatski školski muzej, 7-10.
41. Tomerlin V. (1973.) Slušanje muzike u osnovnoj školi. *Muzika, ¾,* 118-123.
42. Tomerlin V. (1968) *Muzičke igre Priručnik za nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
43. Umjetnička akademija u Osijeku sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (2017), *Pravilnik*

o postupku prijave i rangiranja prijavljenih pristupnika za upise u I. godinu preddiplomskih sveučilišnih studijskih programa Umjetničke akademije u Osijeku u akademskoj 2017./2018. godini – redoviti studenti. http://www.uaos.unios.hr/akti/Pravilnik%20o%20postupku%20prijave%20na%20preddiplomske%20Studije.pdf

44. Umjetnička akademija u Osijeku sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (2017-18) *Vodič za studente Umjetničke akademije u Osijeku.* http://www.uaos.unios.hr/dokumenti/article/4141/vodic%20za%20brucose%202017-18.pdf
45. Vukasović A. (1995) *Pedagogija* Zagreb: Alfa d.d.; Hrvatski katolički zbor „MI".
46. Young, M. M. (2013). University-level group piano instruction and professional musicians. *Music Education Research.* 15 (1), 59 -73.