

*Izvorni znanstveni članak/
Original scientific paper
Prihvaćeno: 1.12.2017.*

doc. dr. sc. Ivana Paula Gortan-Carlin

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
igcarlin@unipu.hr

doc. dr. sc. Snježana Močinić

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
nmocinic@gmail.com

ISKUSTVENO UČENJE I STJECANJE GLAZBENIH KOMPETENCIJA UČITELJA RAZREDNE NASTAVE

Sažetak: *Inicijalno obrazovanje priprema učitelje za izvođenje nastave Glazbene kulture u nižim razredima osnovne škole u područjima: pjevanje, sviranje, slušanje i glazbeno stvaralaštvo. U radu se raspravlja o procesu stjecanja glazbenih kompetencija za izvođenje glazbenih aktivnosti u osnovnoj školi s obzirom na ishode učenja glazbenih kolegija tijekom petogodišnjeg učiteljskog studija. U empirijskom dijelu rada analizirali smo rezultate samoprocjene učitelja nižih razreda osnovnih škola (N=160) o glazbenim područjima i elementima koje oni koriste i smatraju važnim za izvođenje nastave Glazbene kulture. Ista pitanja postavljena su studentima integriranog Učiteljskog studija Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli (N=95) kako bismo utvrdili njihova mišljenja o važnosti stjecanja specifičnih glazbenih kompetencija za budući rad u nastavi Glazbene kulture. Autorice predlažu Kolbov model iskustvenog učenja kao jedan od mogućih rješenja za stjecanje glazbenih kompetencija u inicijalnom obrazovanju budućih učitelja.*

Ključne riječi: *Glazbena kultura, Kolbov model, metodika, osnovnoškolsko obrazovanje.*

1. Uvod

Temelj za profesionalnu kompetenciju učitelja postavlja se tijekom inicijalnog obrazovanja, iako se stručna osposobljenost nastavlja razvijati i dalje kroz pripravički staž, kontinuiranu nastavnu praksu i cjeloživotno stručno usavršavanje. S obzirom da zahtjevi društva, postavke novih spoznajnih paradigmi i nova saznanja iz odgojnih znanosti, postupno mijenjaju tradicionalne uloge učitelja, jasno je da on ne može ostati prenositelj znanja, već mora poticati razvoj kompetencija učenika tražeći kontinuirano vlastiti pedagoški put (Mušanović, 2001; Stoll, Fink, 2000; Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). To pretpostavlja radikalnu promjenu učiteljske profesije. U konstruktivistički orijentiranom učenju umjesto poučavanja učitelj mora organizirati i oblikovati poticajne sredine za učenje, uključivati učenike u rad i aktivirati

sve njihove sposobnosti te baviti se istraživanjem odgojno-obrazovnih problema na koje nailazi u praksi. U cilju zajedničkog ostvarivanja odgojne djelatnosti te poboljšanja aktivnosti individualizacije i personalizacije nastave, mora aktivno surađivati s kolegama, stručnom službom, školskom upravom, roditeljima učenika i predstavnicima šire društvene zajednice. Profesionalne kompetencije učitelja proširile su se od vladanja stručnim znanjima, planiranja, programiranja i metodičke obrade sadržaja nastavnih predmeta, tumačenja pojmova učenicima te vrednovanja i ocjenjivanja znanja, na umijeće dijagnosticiranja pojedinačnih učenikovih potreba za učenjem, određivanja odgovarajućeg načina upravljanja razredom, metodičkog osmišljavanja aktivnog stjecanja znanja i razvoja kompetencija, kritičkog promišljanja o izabranim strategijama i postignutim rezultatima rada, istraživanja u cilju uvođenja inovacija u nastavu, razvoja suradničke i organizacijske kompetencije, samomotivacije u postizanju ciljeva i kontrole nad vlastitim raspoloženjima i reakcijama.

Prijelaz od ishoda učenja koji zahtijevaju usvajanje znanja do onih koji traže razvoj kompetencija nije jednostavan. Kao prvo potrebno je odrediti koje su to temeljne učiteljske kompetencije i kako ih učinkovito razvijati već tijekom inicijalnog studija. Njihov se izbor može izvršiti u skladu s teorijskim polazištima koja postavljaju stručnjaci za obrazovanje učitelja, a u skladu s utvrđenim kompetencijama potrebnim za uspješno obavljanje učiteljske struke, s izabranim modelom idealnog učitelja u određenom društvenom kontekstu, s rezultatima međunarodnih evaluacijskih studija o kvalitetnom učitelju, s istraživanjima učiteljskih udruga i instituta za pedagoška istraživanja, s dokumentima međunarodne i nacionalne obrazovne politike i drugim kriterijima (Margiotta, 1997; Razdevšek Pučko, 2005, Fumarco, 2006; Jurčić, 2012). Jurčić (2012) i Fumarco (2006) za definiranje učiteljskih kompetencija polaze od područja stručnosti potrebnih za obavljanje učiteljske profesije te navode različite klasifikacije i popis učiteljskih kompetencija. Jurčić (2012: 16) uključuje u popis osobne karakteristike (komunikativnost, fleksibilnost, uravnoteženost, otvorenost, empatiju) te predmetnu, komunikacijsku, didaktičko-metodičku, refleksivnu, socijalnu i organizacijsku kompetenciju. Fumarco (2006: 76) spominje predmetno-sadržajne, metodičko-didaktičke, istraživačke, pedagoško-psihološke, komunikacijske kompetencije i osobne karakteristike (otvorenost, fleksibilnost, uravnoteženost, empatiju, komunikativnost i sl.). Autorica Vizek Vidović (2011: 67) sumnja u mogućnost razvoja i provjere tako složenih kompetencija tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja u kojem su sveučilišna nastava i praktičan rad u školama slabo usklađeni te studenti nemaju dovoljnu mogućnost prakticiranja onoga što uče u studijskom programu. Meyer (2002: 224) napominje da bi praktikumi, pedagoške radionice i školska praksa trebali imati istaknuto mjesto u studijskom programu kako bi se osiguralo dovoljno prostora za povezivanje teorijskog obrazovanja s praktičnom nastavom. U ovom radu posebno nas zanimaju kompetencije učitelja za razvoj glazbenih znanja i vještina učenika u područjima pjevanja, sviranja (sviranja udaraljki i sviranja instrumenta kao pratnje pjevanju), slušanja glazbe i glazbenog stvaralaštva (Nastavni program iz Glazbene kulture, 2006: 68) i mogućnosti njihovog razvoja tijekom učiteljskog studija.

Većina autora koji su istraživali problematiku glazbenog obrazovanja budućih učitelja (Šenk, Ercegovac-Jagnjić, 2004; Đelčić, Rojko, 2012; Nikolić, Ercegovac-Jagnjić, 2010; Šulentić Begić, 2016) slažu se u priznavanju brojnih poteškoća s kojima se suočava njihova glazbena naobrazba tijekom studija. Razvoj glazbenih kompetencija studenti započinju opterećeni sljedećim problemima:

- proces razvoja osnovnih glazbenih sposobnosti završava se u ranoj školskoj dobi (Gordon, 1998; Nikolić, Ercegovac-Jagnjić, 2010)
- razvoj glazbenog sluha temelji se na genetskim osnovama kao i kontinuiranom glazbenom obrazovanju tijekom predškolske i školske dobi do upisa na učiteljski studij (Nikolić, Ercegovac-Jagnjić, 2010; Šulentić Begić, 2012, 2013)
- pri upisu na učiteljski studij ne provjeravaju se glazbene sposobnosti kandidata te razlika u razvijenosti njihovih glazbenih sposobnosti može biti ogromna (Nikolić, Ercegovac-Jagnjić, 2010; Šulentić Begić, 2016)
- na učiteljskim fakultetima ne postoje uvjeti za dugotrajno individualno glazbeno obrazovanje (Šulentić Begić, 2009, 2013)
- obrazovna politika odnosi se prema umjetničkim predmetima kao „manje važnim“ (Šulentić Begić, 2009)
- glazbeno obrazovanje temelji se na zapadnoj klasičnoj tradiciji koja se prihvaća kao glazbena univerzalija (Dobrota, 2016).

Iz navedenog je moguće zaključiti da je glazbeno obrazovanje na učiteljskom studiju veliki izazov za većinu studenata te je potreban kontinuirani rad tijekom svih godina studija, kombiniranjem formalnog, neformalnog i informalnog načina podučavanja i učenja glazbenih sadržaja (Dobrota, 2016), kako bi se usvojile potrebne kompetencije (Šenk, Ercegovac Jagnjić, 2004, Šulentić-Begić, Begić, 2015). Osim poteškoća na koje kreatori studijskog programa ne mogu utjecati, Šulentić-Begić i Begić (2015) u postojećem sustavu glazbenog obrazovanja na učiteljskim studijima u Hrvatskoj kritiziraju prevladavanje stjecanja deklarativnog a ne proceduralnog znanja, osmišljavanje glazbenih kolegija po modelu stručne glazbene naobrazbe, tipične za profesore glazbene kulture, i premalu satnicu. U glazbenom obrazovanju budućih učitelja spomenuti autori zauzimaju se također za primjenu modela *od prakse k teoriji* što znači da bi bilo poželjno primijeniti iskustveno učenje.

2. Kolbov model iskustvenog učenje i razvoj glazbenih kompetencija budućih učitelja

Iskustveno učenje dinamičan je pogled na učenje koji se temelji na ciklusu učenja zasnovanom na praktičnom iskustvu popraćenom promišljanjem, odnosno refleksijom koja predstavlja povezivanje prakse s teorijom (Vizek Vidović, Vlahović Štetić, 2007: 297). Model iskustvenog učenja nudi eksplicitnu kritiku pretežno teorijskim nastavnim programima koji ne vrednuju osobno iskustvo i prethodno znanje studenata te ne omogućuju razvoj kompetencija u smislu sposobnosti povezivanja deklarativnog i proceduralnog znanja. Kritici tradicionalnog pristupa obrazovanju pridonijela je i sve češća uporaba pojma *kompetencije*. Nastavni programi usmjereni na profesionalno

obrazovanje, ne stavljaju više u centar pažnje usvajanje znanja za obavljanje određene profesije, nego razvoj kompetencija za uspješno obavljanje profesionalnih zadataka (Mortari, 2011; Reggio, 2010; Striano, 2001). Mnogi autori smatraju da bi iskustveno učenje u cilju integracije teorije i prakse, trebalo biti temeljni zahtjev za stjecanje stručne spreme i kvalitetno obavljanje, između ostalih, i učiteljske profesije (Fischer, 2002, prema Montalbetti, 2005; Mortari, 2011; Reggio, 2010; Striano, 2001). Naime, za razumijevanje i relativno trajno zapamćivanje apstraktnih pojmova najbolje je započeti s konkretnim iskustvom čemu mora slijediti razmišljanje o doživljenom iskustvu, revizija i dopuna stečenih spoznaja, provjera novih saznanja, te novo iskustvo, obrada i promišljanje, pregled i usklađivanje naučenog s prethodnim iskustvima i spoznajama, u kontinuiranom ciklusu od iskustva preko refleksije do primjene novog znanja.

Jedan od najpoznatijih modela iskustvenog učenja je Kolbov (1984) model, a zove se „iskustveno učenje“ radi naglaska na središnjoj ulozi koju iskustvo igra u procesu učenja. On koristi pojam „iskustveno“ kako bi razlikovao ovu teoriju od kognitivnih teorija učenja, koje imaju tendenciju naglašavanja kognitivnog razmišljanja nad osjećajima, te od komportamentističkih teorija učenja koje poriču bilo kakvu ulogu subjektivnog iskustva u procesu učenja. U Kolbovom modelu cjelokupno učenje mora biti organizirano u spiralni ciklus koji uključuje četiri faze: *iskustvo*, *refleksiju*, *apstraktno razmišljanje* i *aktivno eksperimentiranje* u naizmjeničnom ponavljanju. Prema Vizek Vidović i dr., (2005) u inicijalnom programu obrazovanja učitelja *konkretno iskustvo* pretpostavlja promatranje nastave, simulaciju ili osobnu izvedbu nastavne jedinice; *refleksivno promatranje* uključuje promišljanje o tuđoj ili vlastitoj praktičnoj aktivnosti razmatrajući pedagošku situaciju iz raznih perspektiva; *apstraktno razmišljanje* odnosi se na logičku analizu, uočavanje obrazaca ponašanja, povezivanje s teorijskim spoznajama, planiranje i predviđanje na temelju viđenog; *aktivno eksperimentiranje* odnosi se na provjeru izvedenih zaključaka u novoj pedagoškoj situaciji. Osim specifične organizacije učenja u spiralni ciklus spomenutih faza (slika 1.), neophodno je i korištenje aktivnih nastavnih strategija uključujući samostalno učenje, učenje kroz praksu, učenje temeljeno na rješavanju problema, projektno učenje, terenski rad, laboratorijske i metodičke vježbe, koje pospješuju iskustveno učenje (Kolb, 1998, prema Vizek Vidović, 2011: 86).

Primjena iskustvenog pristupa poučavanju može biti izazovna i pomalo zahtjevna te traži prilagodbu i nastavnika i studenata. Passarelli i Kolb (2011) opisuju sljedeće uloge nastavnika: facilitator, tutor, postavljač standarda i evaluator, te stručnjak za predmetno područje. Svaka nastavna uloga potiče studente da uče na poseban način koristeći jedan stil za stjecanja iskustva, a drugi za njegovu transformaciju. U ulozi facilitatora nastavnici potiču studente da shvate i promišljaju o konkretnom iskustvu i promatranjima. Stručnjak za predmetno područje, uz refleksivno promatranje i apstraktnu konceptualizaciju, pomaže studentima da organiziraju i povežu svoje promišljanje u bazu znanja o tom predmetu, npr. glazbenoj kulturi. Stručnjaci u svom području pružaju studentima tumačenje pojmova, modela i teorija koje će koristiti u obradi nastavnog sadržaja. Nastavnik koji postavlja standarde učenja i preuzima ulogu evaluatora, koristi apstraktnu konceptualizaciju i aktivno eksperimentiranje kako bi

studenti primijenili znanje za osmišljavanje izvedbenih ciljeva. U toj ulozi nastavnici pažljivo prate kvalitetu studentskih performansi u odnosu na standarde koje su postavili te im osiguravaju dosljedne povratne informacije. Na kraju, uloga tutora temelji se na konkretnom iskustvu i aktivnom eksperimentiranju kako bi se pomoglo studentima da postignu smislene ciljeve. Ove uloge mogu se ostvariti usmjeravajući didaktičku aktivnost na studenta, na sadržaj, na akciju ili na znanje. Passarelli i Kolb (2011) tvrde da se visoko učinkoviti nastavnici ne oslanjaju samo na jednu ulogu. Umjesto toga oni organiziraju svoje didaktičke aktivnosti na takav način da koriste sva četiri stila učenja i poučavanja. Oni obično vode studente kroz cijeli ciklus učenja te mijenjaju uloge ovisno na koju su fazu ciklusa usmjerene. Zapravo, uloga koju odaberu, pomaže stvoriti prostor za učenje osmišljen na način da se olakša prijelaz s jednog stila učenja na drugi. Često se to ostvaruje ponavljajući ciklus mnogo puta u programu učenja. U tom slučaju ciklus postaje spiralan (slika 1), čime produbljuje i proširuje studentovo razumijevanje sadržaja i usvajanje vještina jer prolazi kontinuirano kroz sve faze učenja.

Slika 1. Kolbov ciklički model iskustvenog učenja



Izvor: Obrada autorica prema Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, str. 42

Promišljajući na predloženi Kolbov ciklus važno je da se ponavlja i da se konkretizira. Konkretno iskustvo u glazbi bilo bi, primjerice, odlazak učenika/studenata na koncert gdje bi slušali glazbeno djelo. Slijedila bi refleksija, razmišljanje i razgovor o slušanom i potom osvještavanje netom usvojenih glazbenih sastavnica (glasno-tiho), (brzo-sporo), (vokalno-instrumentalno), (ponavljanje-kontrast), (solist-orkestar). Aktivnim eksperimentiranjem, izvođenjem glazbenih sastavnica, učenici/studenti stvaraju novo djelo koje mogu izvesti. Zapravo, oni apstraktnu dimenziju konkretiziraju u konkretno iskustvo. Dolazimo ponovo na početak, kada recipijenti mogu promišljanjem uočiti kontrast jer niti jedna izvedba nije identična. Stoga bi se kod svakog novog slušanja istaknula druga glazbena sastavnica koju bi potom i osvijestili.

Kompetencije učitelja za izvođenje nastave iz glazbene kulture

Organizacija i struktura inicijalnog obrazovanja učitelja ravna se prema zahtjevima iz područja stručnosti potrebnih za obavljanje učiteljske profesije. To znači da učitelj mora posjedovati kompetencije koje treba razviti njegov učenik. Ako se ravnamo prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu*, na snazi od 2011. god., težište glazbene odgojno-obrazovne djelatnosti tijekom prvog razvojnog ciklusa (koji čine I., II., III. i IV. razred osnovne škole, NOK, 2011: 37), je osposobiti učenike za opažanje, doživljavanje i prihvaćanje glazbene umjetnosti i stvaralaštva, za njihovo razumijevanje i vrednovanje, za sudjelovanje u glazbenim aktivnostima te izražavanje glazbenom umjetnošću i stvaralaštvom. Da bi za to bili sposobni učenici trebaju ovladati sastavnicama glazbene umjetnosti i stvaralaštva i upoznati osnove glazbene pismenosti. Obrazovna postignuća koja se očekuju od učenika u procesu ovladavanja glazbenom pismenošću jesu da nauče razlikovati osnovne sastavnice glazbenoga izraza: glasno-tiho (dinamika), brzo-sporo (tempo), duboko-visoko (ton), vokalno-instrumentalno (izvođački sastav), da mogu uočiti glazbene cjeline koje se ponavljaju i koje se suprotstavljaju, da znaju zapaziti i iskazati jednostavne metro-ritamske obrasce, da pjevanjem i sviranjem upoznaju specifičnosti glazbenoga jezika i pisma te da znaju razlikovati glazbala po zvuku i izgledu kao i opisati vlastiti doživljaj glazbenoga djela (NOK, 2011: 212-214).

Kako bi pratile zahtjeve važećeg okvirnog nastavnog programa za Glazbenu kulturu u nižim razredima osnovne škole, različite koncepcije obrazovanja učitelja, od dvogodišnjeg studija na Pedagoškim akademijama do sadašnjeg sveučilišnog petogodišnjeg studija na Učiteljskim fakultetima, sadrže kolegije koji bi trebali razviti odgovarajuće kompetencije kod studenata budućih učitelja. U prvom redu to su vještine lijepog pjevanja, sviranja jednog instrumenta za praćenje dječjih pjesama i dječjeg instrumentarija, slušanja i uočavanja izražajnih komponenti umjetničke i druge glazbe te vještina poticanja dječjeg glazbenog stvaralaštva.

Cilj i metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi kako je organiziran proces stjecanja glazbenih kompetencija budućih učitelja razredne nastave s posebnim osvrtom na glazbene kolegije, njihove ishode učenja i ukupan broj sati u okviru različitih koncepcija učiteljskog studija od 1994. do 2017. god. te mišljenje ciljanog uzorka studenata i učitelja o važnosti stjecanja specifičnih glazbenih kompetencija za uspješno izvođenje nastave Glazbene kulture u osnovnoj školi. Ovo se istraživanje oslanja na kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju. Sadrži dvije različite cjeline: metodologiju analize pedagoške dokumentacije (heuristiku) i metodologiju istraživanja stavova studenata i učitelja. Za analizu stavova studenata i učitelja upotrijebljene su deskriptivna i kauzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškoga istraživanja (Mužić, 2004) s postupcima anketiranja i procjene stavova te analize rezultata t-testom. Metoda analize operativne pedagoške dokumentacije (Mužić, 1986: 199-210, Bailey, 1995: 357-370) obuhvaća kvantitativnu i kvalitativnu analizu sadržaja nastavnog programa

iz kolegija Glazbena kultura, Glazbeno pismo, Sviranje i Metodika poučavanja glazbene kulture, u okviru različitih studijskih programa učiteljskog studija Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

Upitnici su primijenjeni na ciljanom uzorku u čijem je sastavu bilo ukupno 265 ispitanika, od toga 168 učitelja nižih razreda osnovnih škola s nastavom na hrvatskom i talijanskom jeziku u nekoliko županija RH i 97 studenata Učiteljskog studija u Puli. Od ispitanika nisu traženi osobni podaci, a ispunjavanje upitnika je bilo anonimno.

Analiza rezultata i rasprava

U nastavku donosimo pregled i analizu nastavnih kolegija, njihovih ciljeva i očekivanih ishoda učenja te fonda sati posvećenih glazbenim predmetima na učiteljskom studiju u Puli u posljednja dva desetljeća.

Tablica 1. Glazbeni predmeti i fond sati na učiteljskom studiju u Puli od 1994. do 2005.

Nastavni plan učiteljskog studija od 1994. do 1998 g.	I	II	III	IV	Nastavni plan učiteljskog studija od 2005. do 2006. g.	I	II	III	IV
Glazbena kultura		60			Glazbena kultura	45			
Sviranje	15 15	15 15	15 15		Sviranje 1 Sviranje 2		30 30		
Metodika glazbene kulture			60	60	Teorijske osnove metodike glazbene kulture			45	
					Metodika glazbene kulture 1 Metodika glazbene kulture 2				30 45
Ukupno	270				Ukupno	225			

Tablica 2. Glazbeni predmeti i fond sati na učiteljskom studiju u Puli od 2006. do 2017.

Nastavni plan učiteljskog studija od 2006. do 2008. g.	I	II	III	IV	V	Nastavni plan učiteljskog studija od 2009. do 2017. g.	I	II	III	IV	V
Glazbeno pismo	30					Glazbena kultura	30				
Glazbeni praktikum 1, 2, 3, 4, 5	15	15 15	15 15			Glazbeno pismo i sviranje		45			
Glazbena kultura		60				Sviranje 1 i 2		30	30		
Metodika glazbene kulture 1			60			Metodika glazbene kulture 1			45		

Metodika glazbene kulture 2				60		Metodika glazbene kulture 2 i 3				45 60	
Ukupno	285					Ukupno	285				

U analiziranim nastavnim planovima i programima fond sati posvećen glazbenim kolegijima se kreće od 225 do 285 sati. Smanjio se u prijelazu s čistog učiteljskog studija (1994.) na nastavni program s pojačanim predmetom (engleski jezik ili informatika; 1995.-2005.) za kojeg je trebalo osigurati određeni broj sati iz postojećeg ukupnog fonda. U nastavnom programu petogodišnjeg sveučilišnog studija (2006.) fond sati za glazbene kolegije se povećao, ali se promijenila unutarnja podjela sati (2008.) na glazbenu kulturu, glazbeno pismo, sviranje i metodiku glazbene kulture s time da je 2006. sviranje instrumenta uz pjevanje bilo raspoređeno kroz duže vremensko razdoblje kako bi se osigurala sistematičnost i dugotrajno vježbanje neophodno za usvajanje te vještine. Pjevanje se, na kolegiju *Sviranje* ne podučava, što ne pridonosi razvoju studentskih kompetencija. Godine 2008. dodijeljeno je više sati metodičkom obrazovanju studenata, oduzevši ih kolegiju *Glazbena kultura*. Također, u novijim studijskim programima, od 2006., uvodi se Glazbeno pismo, nastavni kolegij koji treba osigurati temelje glazbene pismenosti za uspješno pjevanje i sviranje.

Tablica 3. Pregled ciljeva i obrazovnih zadataka /ishoda učenja kolegija Glazbene kulture i Glazbenog pisma u različitim nastavnim programima

Ciljevi i obrazovni zadaci (N.P., 1994. god.) Glazbena kultura –	- Učvrstiti stečene osnove glazbene kulture kao temeljnog znanja potrebnog za razumijevanje glazbenog izraza, posebno dječjeg. - Upoznati djela iz glazbene literature predviđena za slušanje od 1. do 4. razreda osnovne škole. - Razviti sposobnost izražavanja, stvaranja, doživljavanja, komuniciranja i vrednovanja glazbeno-umjetničkih djela. - Ovladati vještinom vokalne i instrumentalne reprodukcije nastavnog gradiva.
Ciljevi i ishodi učenja (N.P., 2005. god.) Glazbena kultura –	- Pravilno uočavati, primjenjivati i tumačiti temeljne glazbeno-teoretske pojmove. - Razlikovati glazbene stilove i razdoblja. - Prepoznati glavna glazbena djela najvažnijih skladatelja u povijesti glazbe zapadne civilizacije. - Analizirati i adekvatno primijeniti usvojena znanja iz teorije glazbe u praktičnim situacijama samoedukacije i pripremama za odgojno-obrazovni proces - Primijeniti spoznaje suvremene nastavne audio-vizualne tehnologije i odgovarajućih softverskih paketa u području glazbe. - Izvoditi odgojno-obrazovni proces glazbene kulture u početnim razredima osnovne škole. - Provesti i interpretirati jednostavnije istraživačke zadatke iz područja glazbene kulture i primijeniti ih u neposrednoj didaktičkoj praksi.

Ciljevi i ishodi učenja (N.P., 2006. god.)	- Samostalno i stručno pristupiti glazbenoj umjetnini u njenom izboru, reprodukciji i stvaralačkim glazbenim aktivnostima. - Pratiti i aktivno sudjelovati u glazbenim aktivnostima. - Prepoznati, analizirati i vrednovati glazbene sadržaje i oblike (ton, notni sustav, metrika, mjera, ritam, melodija, tempo, dinamika, intervali, ljestvice ...).
Glazbeno pismo –	- Upoznati vrijednost svjetske i hrvatske glazbene baštine. - Razviti kulturu slušanja glazbe.
Glazbena kultura –	- Upoznati suvremena glazbena ostvarenja. - Analizirati glazbeno djelo određivanjem stilskog razdoblja, glazbenog oblika i glazbene vrste. - Usporediti karakteristike različitih glazbenih djela s obzirom na razdoblje nastanka i izvođački sastav. - Primijeniti stečena znanja u metodici glazbene kulture u području slušanja glazbe.
Ciljevi i ishodi učenja (N.P., 2017. god.)	- Ovladati osnovama glazbene kulture i glazbenom terminologijom te steći opće i specifične glazbene kompetencije (percepcija, analiza, razumijevanje, sistematiziranje). - Prepoznati i analizirati glazbeno djelo određivanjem stilskog razdoblja, glazbenog oblika i glazbene vrste. - Usporediti karakteristike različitih glazbenih djela s obzirom na razdoblje nastanka i izvođački sastav.
Glazbena kultura –	- Usporediti i analizirati vrijedna hrvatska i svjetska glazbena djela te suvremena glazbena ostvarenja, slušanjem glazbe.
Glazbeno pismo i sviranje –	- Primijeniti znanja iz teorije glazbe za čitanje notnog zapisa. - Steći vještinu sviranja na instrumentu s tipkama (glasovir) i na udaraljka (ritmičkim i melodijskim). - Primijeniti vještinu čitanja notnog zapisa za interpretaciju jednostavnijih skladbi pjevanjem i sviranjem na glasoviru (posebno lijevom i posebno desnom rukom) - Svirati na instrumentu s tipkama (glasovir, sinthesizer). - Svirati na ritmičkim instrumentima.

Ciljevi i obrazovni zadaci se danas razlikuju od prvotno istraživanih koji su bili ciljano usmjereni na upoznavanju glazbene literature predviđene za slušanje od 1. do 4. razreda osnovne škole. Danas se, od školske godine 2006./07., nastava glazbene kulture provodi prema otvorenom modelu, što učitelju daje slobodu biranja i izrade izvedbenog nastavnog plana pa tako i odabir glazbenih djela. Stoga je važno budućem učitelju dati mogućnost upoznavanja većeg broja glazbenih djela različitih žanrova. Time može steći kompetencije za ostvarivanje zadataka glazbene nastave (Rojko, 2001). Iako se i u ovim programima detektira upoznavanje glazbene literature tijekom povijesnih razdoblja odnosno stilova, noviji program unosi i suvremena glazbena ostvarenja do kojih se može doći i informalnim pristupom.

Teorijske osnove koje studenti primaju putem kolegija Glazbeno pismo potrebne su za svladavanje sviranja. Iskustveni model bi koristio primjerice Metodu Suzuki,

koja polazi od iskustva sviranja po sluhu (više na: Suzuki, 2017). Studenti bi tijekom/ nakon sviranja imitirajući, osvijestili teoriju. Treba napomenuti da Bolonjski sustav predviđa 8 do 10 studenata na satima vježbi, što je veliki broj za kolegij koji se u umjetničkim školama izvodi individualno ili u paru.

Tablica 4. Pregled ciljeva i obrazovnih zadataka /ishoda učenja kolegija Sviranje u različitim nastavnim programima učiteljskog studija u Puli

Ciljevi i obrazovni zadaci (N.P., 1994. god.) Sviranje	- Osposobiti buduće učitelje za pjevanje pjesama za djecu uz sviranje melodijske i harmonijske pratnje. - Razviti sposobnost samostalnog odabira pjesme iz raspoložive literature. - Usvojiti osnove vokalne tehnike. - Savladati osnovne tehnike sviranja lijeve i desne ruke na glasoviru, sinthesizeru ili harmonici. - Steći sposobnost harmonizacije odabrane pjesme i njezine kvalitetne interpretacije. - Razviti sposobnost animacije učenika za bavljenje glazbom.
Ciljevi i ishodi učenja (N.P., 2005. god.) Sviranje 1 i 2	- Primijeniti znanja iz glazbene pismenosti pri stjecanju vještine pjevanja i sviranja melodije i jednostavne harmonijske pratnje na sintisajzeru (klaviru ili harmonici) - Razviti sposobnost glazbenog izražavanja, doživljavanja i vrednovanja pjesama namijenjenih mlađem školskom uzrastu. - Razviti vještinu vokalne i instrumentalne reprodukcije nastavnoga gradiva glazbene kulture u početnim razredima osnovne škole. - Razviti sposobnost samoedukacije učestalim i permanentnim vježbanjem uz mentorsku podršku profesora. - Razviti sposobnost reprodukcije izabrane klasične, narodne, zabavne dječje popijevke iz Hrvatske i drugih država.
Ciljevi i ishodi učenja (N.P., 2006. god.) Glazbeni praktikum 1, 2, 3, 4, 5	- Upoznati karakteristike instrumenta (glasovira). - Primijeniti vještinu čitanja notnog pisma za interpretaciju jednostavnih skladbi na glasoviru. - Ovladati tehnikom sviranja na instrumentu lijevom i desnom rukom. - Primijeniti vještinu čitanja notnog pisma za interpretaciju skladbe na glasoviru u različitim tonalitetima. - Harmonizirati zadanu melodiju. - Pjevati i svirati određene pjesmice iz programa nižih razreda osnovne škole.
Ciljevi i ishodi učenja (N.P., 2017. god.) Sviranje 1 i 2	- Spoznati važnost uporabe instrumenata (ritmičkih i melodijskih) u razvijanju glazbenih sposobnosti djeteta. - Primijeniti vještinu čitanja notnog zapisa za interpretaciju jednostavnijih skladbi pjevanjem i sviranjem na glasoviru. - Ovladati tehnikom sviranja na klavijaturi (glasovir, sinthesizer) zajedno lijevom i desnom rukom. - Svirati metar i ritam na Orffovom instrumentariju. - Harmonizirati zadanu melodiju.

U analiziranim nastavnim programima do 2006. primijećeno je učestalo korištenje neadekvatnih izraza za obrazovanje temeljeno na ishodima učenja. To su zaostaci obrazovnog sustava usmjerenog na nastavnika i na stjecanje znanja umjesto na razvoj kompetencija. Treba isto tako napomenuti da Sviranje kao takvo jest vještina koja se stječe vježbanjem. Predavač je uvijek u ulozi mentora i evaluatora koji studente potiče, ispravlja. Studenti pulskog Učiteljskog studija imaju tek 60 školskih sati tijekom dva semestra za ovladavanje tehnikom sviranja što smatramo premalom satnicom (2+2 ECTS-a) za studente koji nikad nisu svirali instrument s tipkama.

Koristeći Kolbov model, nastavnik mora prvi odsvirati novu pjesmu, slijedi razgovor i osvježavanje svih glazbenih sastavnica od kojih je pjesma izgrađena, potom se pristupa sviranju/vježbanju nove pjesme koja se, vraćajući se na početak ciklusa, odsvira za evaluaciju.

Tablica 5. Rezultati analize t-testa stavova ispitanih učitelja i studenata o predmetnom glazbenom području

Važnost i obrazovna vrijednost općih i specifičnih glazbenih kompetencija za poučavanje glazbene kulture	Ispitanici	M	SD	t	p
Važnost stjecanja specifičnih glazbenih kompetencija za poučavanje glazbene kulture	učitelji studenti U.S.	3.03 2.83	.62 .74	2.30	.02
Korištenje analognog i digitalnog zvuka	učitelji studenti U.S.	2.95 2.80	.69 .70	-	-
Poznavanje osnovnih karakteristika zvuka	učitelji studenti U.S.	3.18 3.06	.60 .69	-	-
Poznavanje glavnih značajki notnog pisma	učitelji studenti U.S.	2.79 2.89	.76 .79	-	-
Poznavanje tona i tonaliteta	učitelji studenti U.S.	3.01 3.01	.70 .73	-	-
Poznavanje tonskog sustava	učitelji studenti U.S.	2.70 2.63	.67 .76	-	-
Poznavanje temperiranog sustava	učitelji studenti U.S.	2.39 2.27	.70 .78	-	-
Poznavanje sastavnih dijelova glazbene rečenice i periode	učitelji studenti U.S.	2.40 2.32	.69 .69	-	-
Poznavanje osnovnih glazbenih oblika (dvodjelna pjesma, trodjelna...)	učitelji studenti U.S.	2.74 2.69	.73 .75	-	-
Razvijanje vokalnog aparata	učitelji studenti U.S.	2.91 2.54	.77 .92	3.48	.00
Poznavanje osnovnih pravila vokalne higijene	učitelji studenti U.S.	2.68 2.44	.79 .88	2.27	.02
Poznavanje osnova zborskog dirigiranja	učitelji studenti U.S.	2.28 2.04	.78 .82	2.37	.01
Učenje pokreta	učitelji studenti U.S.	3.27 2.88	.70 .86	4.04	.00
Poznavanje pojmova ritam i tempo	učitelji studenti U.S.	3.49 3.42	.62 .72	-	-

Pregled i analiza rezultata ispitivanja stavova ispitanika (tablica 5) pokazuje općenito niske prosječne rezultate u česticama upitnika koje se odnose na većinu komponenti glazbene pismenosti, što je vjerojatno posljedica poteškoća u procesu razvoja glazbenih kompetencija tijekom učiteljskog studija spomenutih u teorijskom dijelu, odnosno sumnje ispitanika u mogućnost, upitnost ili čak potrebu njihova razvoja. Posebno su niske prosječne vrijednosti (od 2.04 do 2.44) dobivene za čestice *poznavanje temperiranog sustava, sastavnih dijelova glazbene rečenice i periode, osnovnih pravila vokalne higijene, osnova zborskog dirigiranja*. Osrednji prosječni rezultati (od $M=2.54$ do 3.27) dobiveni su za čestice koje se odnose na *korištenje analognog i digitalnog zvuka, poznavanje osnovnih karakteristika zvuka, glavnih značajki notnog pisma, tona i tonaliteta, tonskog sustava, osnovnih glazbenih oblika i učenja pokreta*. Najviša aritmetička sredina dobivena je za česticu ($M=3.49$) *poznavanje pojmova ritam i tempo*.

Dobiveni rezultati pokazuju, također, da ispitani učitelji u odnosu na ispitane studente, daju veću važnost skoro svim ispitanim varijablama. Prema t-testu statistički značajna razlika dobivena je za čestice *stjecanje specifičnih glazbenih kompetencija za poučavanje glazbene kulture* ($t=2.30$; $p<.05$), *razvijanje vokalnog aparata* ($t=3.48$; $p<.05$), *poznavanje osnovnih pravila vokalne higijene* ($t=2.27$; $p<.05$), *osnova zborskog dirigiranja* ($t=2.27$; $p<.05$), *učenja pokreta* ($t=4.04$; $p<.05$).

Iz dobivenih rezultata moguće je zaključiti da ispitanici, posebno studenti, nisu svjesni ili odbijaju prihvatiti važnost usvajanja znanja i razvoja vještina iz glazbenog područja, iako su mnoge od tih vještina neophodne za uspješno izvođenje nastavnog programa iz glazbene kulture u nižim razredima osnovne škole.

S obzirom da se na kolegiju *Sviranje* nudi tek mogućnost sviranja na synthesizeru, a Orffov instrumentarij se češće koristi na Metodici glazbene kulture, zanimalo nas je jesu li učitelji (iz prakse) i studenti zainteresirani za neki drugi instrument, primjerice blok flautu ili gitaru, odnosno, melodijske instrumente koji su lako prenosivi. Nadalje, obzirom da se slušajući glazbeno djelo podrazumijeva uočavanje izvođačkog sastava, zanimalo nas je, također, koliko važnim smatraju stjecanje kompetencija poznavanja instrumenata i njene podjele.

Tablica 6. Rezultati analize t-testa stavova ispitanih učitelja i studenata o važnosti kompetencija učitelja u sviranju instrumenta

Važnost i obrazovna vrijednost glazbenih kompetencija iz sviranja instrumenata	Ispitanici	M	SD	t	p
Vještina sviranja blok flaute	učitelji studenti U.S.	2.30 2.23	.95 .84	-	-
Korištenje Orffovog instrumentarija u nastavi glazbene kulture	učitelji studenti U.S.	2.83 2.46	.97 1.02	2.88	.00
Vještina sviranja glasovira ili synthesizera	učitelji studenti U.S.	2.47 2.50	.88 .84	-	-
Vještina sviranja gitare	učitelji studenti U.S.	1.97 2.02	.80 .82	-	-
Poznavanje podjele glazbenih instrumenata	učitelji studenti U.S.	3.07 3.23	.61 .73	-	-

U području usvajanja vještine sviranja (tablica 6) ispitanici vrlo nisko procjenjuju važnost usvajanja vještine sviranja jednog instrumenta: *sviranje gitare* ($M=1.97$, 2.02); *blok flaute* ($M=2.30$, 2.23), *glasovira ili synthesizera* ($M=2.47$, 2.50). Čak ni korištenje *Orffovog instrumentarija u nastavi glazbene kulture* ispitani studenti ne smatraju važnim ($M=2.46$) u čemu se razlikuju od učitelja koji tu komponentu smatraju osrednje važnom ($M=2.88$). Razlika je statistički značajna i potvrđena t-testom ($t=2.88$; $p<.05$). Osrednje važnim i jedna i druga skupina ispitanika smatra *poznavanje glazbenih instrumenata* ($M=3.07$, 3.23).

Rezultati ukazuju na nepoznavanje glazbenog pisma i vještine sviranja i/ili straha od sviranja neovisno o instrumentu koji bi se mogao koristiti. Razlozi mogu biti razni: saznanje o mogućnosti korištenja matrice, nekompetentnost u vještini sviranja i potrebnih glazbenih osnova, nedostatak instrumenata, veća priprema za nastavu. Smatramo da je nešto viša ocjena važnosti iskazana kod poznavanja glazbenih instrumenata jer je to sastavni dio glazbene kulture koji se može lako memorizirati, verbalizirati i potom kod učenika tražiti učenje napamet.

3. Zaključci

Rezultati dobiveni empirijskim istraživanjem potiču na razmišljanje. I dalje je aktualno pitanje kako će budući učitelji razvijati glas i sposobnosti aktivnog slušanja glazbe, pjevanja te vještinu sviranja na udaraljkama i melodijskim glazbalima svojih učenika ako ih sami ne razviju tijekom vlastitog obrazovnog procesa. Nije prihvatljivo pomiriti se s konstatacijom da se nastava glazbe u primarnom obrazovanju ne ostvaruje na zadovoljavajućoj razini te da studentima slabije razvijenih glazbenih sposobnosti glazbeni kolegiji predstavljaju izniman napor i psihičko opterećenje (Šenk, Ercegovac-Jagnjić, 2004; Radičević, 2010; Birtić, 2012; Đelčić i Rojko, 2012). Smatramo da postignuti rezultati ukazuju na obeshrabrenost ispitanika, naročito studenata, u njihovom nastojanju da usvoje glazbena znanja i vještine radi prevelikih zahtjeva nastave glazbe u odnosu na njihove glazbene sposobnosti te modelu njezina izvođenja na učiteljskim studijima na koji se nastavlja nedostatak stručnog usavršavanja učitelja u području glazbe. Zahtjevi i ciljevi nastave glazbene kulture i sviranja nisu prilagođeni sposobnostima i usvojenom predznanju studenata jer se upisuju kandidati s vrlo heterogenim elementarnim glazbenim predznanjem, a za glazbenu nastavu predviđeno je premalo vremena s obzirom na specifičnost učenja glazbe i razvijanja vještine sviranja i pjevanja (Nikolić, Ercegovac-Jagnjić, 2010). Slični negativni stavovi i uvjerenja demotivirajući su za nastavnike i studente i kompromitiraju uspješnost nastave u području glazbe. Osim neophodne stručne pomoći profesora te poticanja strpljivosti i upornosti studenata u vježbanju trebalo bi promijeniti i model poučavanja glazbenih kolegija. Na učiteljskom studiju se koristi model poučavanja od teorije prema praksi koji može biti djelotvoran u sustavu stručnog glazbenog obrazovanja, ali ne i u obrazovanju učitelja razredne nastave (Šulentić-Begić, 2013; 2016). Kao što sugerira Šulentić-Begić (2016) trebalo bi slijediti put od prakse k teoriji, odnosno, prema našem mišljenju, primijeniti Kolbov (1984) model iskustvenog učenja. To znači da se glazba mora učiti počevši od najjednostavnijih iskustava pjevanja,

sviranja i slušanja glazbenih djela, koristeći neformalne i informalne načine, kojima slijedi razmišljanje i analiza o glazbenim elementima potrebnim za razumijevanje i tumačenje doživljenog praktičnog iskustva, da bi se postepeno došlo do teorijskih osnova i njihove primjene u novom, složenijem, konkretnom iskustvu. Uvodeći sve složenija konkretna iskustva na temelju kojih se rješavaju zadatci iz teorije glazbe, glazbenih oblika, pjevanja, sviranja i slušanja proces se ponavlja.

Suvremeno glazbeno obrazovanje trebalo bi reflektirati stečena znanja koja se temelje na tradiciji, ali i na novinama. Glazbene kolegije osuvremeniti te učiniti ih pristupačnima i zanimljivima iziskuje promjene koje su nužne, a obuhvaćaju otvorenost te sinergiju iskustva i znanja radi stjecanja glazbenih kompetencija.

Literatura

1. Bailey, K. D. (1995). *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
2. Birtić, V. (2012). *Područja nastave glazbene kulture u primarnom obrazovanju* (diplomski rad). Osijek: Učiteljski fakultet.
3. Cindrić, M.; Miljković, D.; Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP – D.
4. Dobrota, S. (2016). *Nastava glazbe u kontekstu formalnog i informalnog učenja*. U: Jukić, R., Bogatić, K., Gazibara, S., Pejaković, S., Simel, S., Varga, A. N., Campbell-Bar, Verity (ur.). *Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije Globalne i lokalne perspektive pedagogije*. Osijek: Filozofski fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2016, str. 18-27.
5. Đelčić, A., Rojko, P. (2012). O nekim elementima glazbene nastave u primarnom obrazovanju. *Tonovi*, 59, 83-104.
6. Fumarco, G. (a cura di). (2006). *Professione docente. Ruoli e competenze*. Roma: Carocci.
7. Gordon, E. (1998). *Introduction to research and the psychology of music*. Chicago: GIA Publications.
8. HNOS (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*; Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb, str. 68-70.
9. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO.
10. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
11. Margiotta, U. (1997). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*. Roma: Armando.
12. Meyer, H. (2002). *Didaktika, razredne kvake. Rasprava o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
13. Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
14. Mortari, L. (2011). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci editore.
15. Mušanović, M. (2001). *Teachers educational philosophies and action research /Odgojno - obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja*. U zborniku:

- Theoretical and Methodological Foundations of Educational Research. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 133-143.
16. Mužić, V. (2004). Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: Educa.
 17. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
 18. Nastavni plan i program Učiteljskog studija u Puli. Arhiva Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti. Glazbena kultura, Glazbeno pismo, Glazbeni praktikum, Sviranje. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 1994, 2005, 2006, 2008, 2017.
 19. Nikolić, L., Ercegovac-Jagnjić, G. (2010). Uloga glazbenih sposobnosti u obrazovanju učitelja. Metodika: Vol. 11, br. 20 (1/2010), str. 23-33.
 20. Passarelli, A. M., Kolb D. A. (2011). The learning way - Learning from experience as the path to lifelong learning and development. U: London, M. (Ed.), Handbook of lifelong learning. New York: Oxford University Press. Dostupno na: <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP-09-03.pdf> [Pristupljeno: 7.05.2016.]
 21. Radičević, B. (2010). Pjevanje u prva tri razreda osnovne škole (diplomski rad). Osijek: Učiteljski fakultet.
 22. Razdevšek Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? Napredak, časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu, god. 146 (2005), br. 1, str. 75-90 .
 23. Reggio, P. (2010). Guida all'apprendimento esperienziale. Roma: Carocci editore.
 24. Rojko, P. (2001). Povijest glazbe/glazbena umjetnost u glazbenoj školi i gimnaziji. Tonovi. Časopis glazbenih i plesnih pedagoga, ½(37/38), 3-19.
 25. Stoll, L., Fink, D. (2000). Mijenjajmo naše škole. Zagreb: Educa.
 26. Striano, M. (2001). La „razionalità riflessiva“ nell'agire educativo. Napoli: Liguori Editore.
 27. Suzuki, 2017. Preuzeto sa: <http://suzuki.yolasite.com/obrazovanje-talenata.php> [Pristupljeno: 27.7.2017.]
 28. Šenk, L., Ercegovac-Jagnjić, G. (2004). Poteškoće u nastavi sviranja na učiteljskom studiju. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 50 (12), 116-124.
 29. Šulentić Begić J. (2013), Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za poučavanje glazbe, Život i škola, br. 29 (1/2013.), god. 59., str. 252. – 269.
 30. Šulentić Begić, J. (2009) Razvoj kreativnosti studenata Učiteljskog studija u kolegiju Metodika glazbene kulture. Tonovi, 54, 81-96.
 31. Šulentić Begić, J. (2012) Glazbene sposobnosti u kontekstu utjecaja naslijeđa i okoline. Tonovi, 59, 23-31.
 32. Šulentić Begić, J. (2016), Glazbene kompetencije studenata učiteljskog studij. Napredak, 157(1-2), 55-69.
 33. Šulentić Begić, J., Begić, A. (2015), Razvoj kompetencija studenata učiteljskog studija na kolegiju Metodika glazbene kulture. Módszertani Közlöny, 5(1), 233-244.

34. Vizek Vidović V. et al. (ur.). (2011). Učitelji i njihovi mentori. Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
35. Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*. 14(2), 283-310.

EXPERIENTIAL LEARNING AND ACQUISITION OF MUSIC COMPETENCES OF TEACHERS IN LOWER PRIMARY SCHOOL CLASSES

Abstract: *Initial education prepares teachers to teach Music Culture in the lower grades of elementary school in the following areas: singing, playing, listening and musical creativity. The paper discusses the process of acquiring musical competences to perform music activities in elementary schools with regard to the learning outcomes of music lessons during a five-year teacher study. In the empirical part of the paper, we have analysed the self-assessment of teachers in lower primary school classes (N = 160) concerning the music fields and elements they use and consider important for teaching Music Culture. The students of the Teacher's Study of the University of Juraj Dobrila in Pula (N = 95) were asked the same questions to determine their opinion on the importance of acquiring specific musical competences for their future teaching of Music Culture. The authors propose Kolb's model of experiential learning as one of the possible solutions for acquiring musical competencies in the initial education of future teachers.*

Keywords: *Music Culture, Kolb's model, Methodology, Primary Education.*