

Kompetencije profesora klavira

Herman, Helena

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Music Academy / Sveučilište u Zagrebu, Muzička akademija**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:116:860393>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-16**



Repository / Repozitorij:

[Academy of Music University of Zagreb Digital Repository - DRMA](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU, MUZIČKA AKADEMIJA

V. ODSJEK

HELENA HERMAN

KOMPETENCIJE PROFESORA KLAVIRA

DIPLOMSKI RAD



ZAGREB, 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU, MUZIČKA AKADEMIJA

V. ODSJEK

KOMPETENCIJE PROFESORA KLAVIRA

DIPLOMSKI RAD

Mentorica: red. prof. Ida Gamulin

Studentica: Helena Herman

Ak. god. 2018./2019.

ZAGREB, 2019.

DIPLOMSKI RAD ODOBRILA MENTORICA

red. prof. Ida Gamulin

Potpis

U Zagrebu 2019.

Diplomski rad obranjen _____

POVJERENSTVO:

1. _____

2. _____

3. _____

OPASKA:

PAPIRNATA KOPIJA RADA DOSTAVLJENA JE ZA POHRANU KNJIŽNICI MUZIČKE
AKADEMIJE

SAŽETAK

Svaki profesor klavira mora imati određena znanja, sposobnosti i vještine kako bi mogao kvalitetno poučavati. Drugim riječima, treba imati određene kompetencije koje će mu pomoći u planiranju i izvođenju nastave, ali i u ostvarivanju odnosa s učenicima, njihovim roditeljima i suradnicima. Razvijajući svoje kompetencije, profesor razvija i sposobnost samoprocjene i samovrednovanja te se na taj način razvija i u osobnom i u profesionalnom smislu. Nadalje, profesor se treba znati prilagoditi svakom učeniku i prilagoditi planiranje i izvođenje nastave s obzirom na potrebe učenika. Također, profesor mora biti vrsni poznavatelj područja u kojem se specijalizirao. Sukladno navedenom, može se zaključiti da svaki profesor klavira mora imati razvijene pedagoške, didaktičke i metodičke kompetencije.

Ključne riječi: profesor klavira, kompetencije, pedagoške, didaktičke i metodičke kompetencije

ABSTRACT

Every piano professor must have specific knowledge, abilities and skills to be able to teach properly. In other words, he or she should have certain competencies that will help him or her in planning and carrying out the teaching process, but also in establishing relationships with students, their parents, and colleagues. By developing his or her competencies, the professor acquires the ability of self-assessment and self-evaluation and in that way grows as an individual and as a professional. Furthermore, the professor needs to know how to adapt to each student's needs and how to adapt the planning and carrying out the teaching process with regards to the needs of the student. Likewise, he or she has to be an expert in the area in which he or she specializes. According to the above, it can be concluded that every piano professor has to have developed pedagogical, didactic and methodical competencies.

Key words: piano professor, competencies, pedagogical, didactic and methodical competencies

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. UČITELJ, NASTAVNIK ILI PROFESOR?	2
3. INDIVIDUALNA NASTAVA	4
3.1. Karakteristike individualne nastave	5
4. IDENTITET PROFESORA KLAVIRA	7
4.1. Osobni identitet	8
4.2. Profesionalni identitet	9
5. KOMPETENCIJE PROFESORA KLAVIRA	12
5.1. Pojemovno određenje kompetencija	12
5.2. Područja kompetentnosti profesora	14
5.3. Pedagoške kompetencije	15
5.3.1. Pojam pedagogije i pedagoških kompetencija	15
5.3.2. Osobna kompetencija	17
5.3.3. Komunikacijska kompetencija	19
5.3.4. Refleksivna kompetencija	20
5.3.5. Socijalna kompetencija	21
5.3.6. Emocionalna kompetencija	22
5.3.7. Interkulturalna kompetencija	24
5.3.8. Razvojna kompetencija	25
5.3.9. Vještine rješavanja problema	26
5.4. Didaktičke kompetencije	27
5.4.1. Pojam didaktike i didaktičkih kompetencija	27
5.4.2. Metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu	29
5.4.3. Organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa	33
5.4.4. Oblikovanje razredno-nastavnog ozračja	35
5.4.5. Utvrđivanje učenikovih postignuća u školi	36
5.4.6. Razvoj modela odgojnog partnerstva s roditeljima	37
5.5. Metodičke kompetencije	38
5.5.1. Pojam metodike i metodičkih kompetencija	38
5.5.2. Vještine čitanja notnog teksta	40
5.5.3. Praktične vještine	42
5.5.4. Tehničke vještine	43

5.5.5.	Interpretacijske vještine	45
5.5.6.	Umjetnost izvođenja	48
6.	CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE	51
7.	ZAKLJUČAK.....	52
8.	BIBLIOGRAFIJA.....	53

1. UVOD

Na svijetu ne postoje dvije potpuno identične osobe. Svaka osoba ima svoj karakter, osobine i ponašanje koje ju razlikuje od drugih ljudi. Bez obzira na to od koga je i gdje učila svirati i koju je školu ili fakultet završila, svaka osoba ima „ono nešto“ što ju čini posebnom. Čak i da dvije osobe imaju istu razinu glazbenog obrazovanja i vrlo sličnu pijanističku karijeru, njihov će se način poučavanja bitno razlikovati. Razlog je tomu činjenica da na poučavanje ne utječu isključivo znanja iz područja koje osoba poučava. Način poučavanja rezultat je razvoja osobnog i profesionalnog identiteta te stručnih kompetencija u području pedagogije, didaktike i metodike.

U ovom će se radu objasniti što su to kompetencije te na koji način i u kojim područjima one utječu na poučavanje. Prije samog objašnjenja kompetencija dat će se uvid u pravilno oslovljavanje osobe koja poučava, odnosno planira i vodi proces poučavanja. Budući da se poučavanje instrumenta u Republici Hrvatskoj odvija u obliku individualne nastave, u radu će se definirati i pojam individualne nastave te navesti njezine osnovne karakteristike. Objasnit će se i što je to identitet te na koji je način on povezan s kompetencijama. Središnji dio ovog rada donijet će objašnjenja i podjelu svih pedagoških, didaktičkih i metodičkih kompetencija koje bi svaka osoba koja poučava klavir trebala imati. Posljednje poglavlje dat će uvid u potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem.

2. UČITELJ, NASTAVNIK ILI PROFESOR?

Kako pravilno osloviti osobu koja poučava instrument? Je li ona učitelj, nastavnik ili profesor? Kako bi se shvatila razlika, navedene pojmove treba definirati, usporediti i staviti u međusoban odnos. Hrvatska enciklopedija daje uvid u prihvaćene definicije i detaljna objašnjenja navedenih pojmova:

Učitelj je „osoba koja nekoga nečemu poučava ili vodi u odrastanju“.¹ To se poučavanje vodi samostalno, bez uplitanja ili suradnje drugih osoba. Nadalje, učitelj je osoba osposobljena za rad u vrtiću i školi, koja je svoje profesionalne kvalifikacije stekla na odgovarajućim visokim učilištima – učiteljskim fakultetima. Također, učitelj može steći kvalifikacije i na drugim fakultetima na kojima se, uz primarnu struku, učitelji osposobljavaju i za vođenje nastave. Primarna je uloga učitelja vođenje učenika u njegovu psihofizičkom i individualnom razvoju te suradnja s njegovim roditeljima i okolinom.

Nastavnikom nazivamo „svaku profesionalnu osobu koja planira i izvodi nastavu“.² Svoje kvalifikacije nastavnici stječu na nastavničkim fakultetima. Također, nastavnicima mogu postati i osobe koje su završile nenastavničke fakultete, uz uvjet ostvarenog dodatnog pedagoškog i psihološkog obrazovanja. Razlika između nastavnika i učitelja jest u njihovu obrazovanju; za nastavničku titulu obavezno je fakultetsko obrazovanje, dok učiteljska titula dolazi već sa završenom visokom školom. Nadalje, nastavnici su većim dijelom zaduženi za obrazovni dio nastave, dok su učitelji u jednakoj mjeri odgovorni i za odgojni i za obrazovni dio. Kako bi uspješno obavljali zadatke nastavne profesije, nastavnici se doživotno obrazuju i osposobljavaju, a ispunjavanjem određenih kriterija mogu napredovati u zvanja mentora i savjetnika.

Profesor je „osoba stručno osposobljena za rad u nekom području.“³ Za razliku od učitelja, profesori poučavaju učenike samo u okviru određenog područja. Drugim riječima, više profesora oblikuje jednog učenika. Kompetencije za rad profesori stječu na stručnim fakultetima. Svoje nastavničke kompetencije potrebne za nastavnički rad profesori stječu svladavanjem programa iz pedagoških i psiholoških disciplina paralelno s programom stručnih predmeta. Razlika između nastavnika i profesora očituje se u razini njihova obrazovanja: za naziv nastavnika dostatno je preddiplomsko obrazovanje, dok je za naziv

¹ Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje

² Ibid.

³ Ibid.

profesora potrebno diplomsko obrazovanje. Na poslijediplomskim studijima profesori mogu steći dodatne kvalifikacije te na taj način dobiti najviši akademski naziv – magistar ili doktor znanosti.

Nakon iznesenih definicija i objašnjenja riječi učitelj, nastavnik i profesor vrlo je jasno koje su njihove razlike i u kojem su međusobnom odnosu. No gdje svrstavamo osobu koja poučava instrument? U Republici Hrvatskoj uvaženo je pravilo da djelatnici u osnovnom obrazovanju nose naziv učitelja, oni u srednjem naziv nastavnika, a oni koji djeluju na fakultetskoj razini naziv profesora. S obzirom na to u kojoj ustanovi poučava, osoba može biti i učitelj i nastavnik i profesor instrumenta, jednako kao i svaka druga osoba u odgojno-obrazovnom sustavu. Osoba koja poučava instrument stručna je osoba osposobljena samo za jedno područje, stoga nosi naziv profesora. U Republici Hrvatskoj osoba sa završenim diplomskim obrazovanjem na muzičkoj akademiji osim naziva profesor dobiva i akademski naziv – magistar muzike. Nastava instrumenta u Republici Hrvatskoj isključivo je individualna, a svaki je učenik u „klasi“ određenog profesora, a ne u razredu, kao u općeobrazovnim ustanovama. Stoga se svaki profesor koji poučava određeni broj učenika bez utjecaja drugih profesora istog područja istovremeno naziva i učiteljem. Budući da se poučavanje većinom odvija unutar odgojno-obrazovnih ustanova, ono se odvija na nastavnim satima, odnosno nastavi koju predvodi osoba osposobljena za nastavni rad – nastavnik. Uzimajući u obzir iznesene činjenice, može se zaključiti da je osoba koja poučava instrument u isto vrijeme i profesor i učitelj i nastavnik.⁴

⁴ Iako su jasno objašnjene razlike između triju pojmova, u daljnjem će se tekstu za osobu koja poučava i vodi nastavu koristiti isključivo riječ profesor. Razlog je taj što i učitelj i nastavnik i profesor, bez obzira na mjesto poučavanja i broj učenika, moraju imati određene kompetencije za svoj rad. Kako se u ovom radu govori o osobi koja poučava sviranje instrumenta, odnosno klavira, koristit će se samo riječ profesor kako u radu ne bi došlo do zabune ili potrebe za ponovnim objašnjavanjem pojmova i njihovih razlika.

Riječ *profesor*, u daljnjem tekstu, podrazumijeva osobe muškog i ženskog spola i roda, a se odnosi na osobe koje rade u osnovnim i srednjim školama te na fakultetima.

3. INDIVIDUALNA NASTAVA

U Republici Hrvatskoj opće je prihvaćeno da se nastava instrumenta u glazbenim školama i na fakultetima ostvaruje individualno. Individualna se nastava nameće kao najbolje i najefikasnije rješenje, a grupna se nastava u istom kontekstu ne pojavljuje gotovo nikada. No, zašto to ne vrijedi za predmete u općeobrazovnim školama i fakultetima poput matematike, fizike, ili kemije? Zašto se tamo ne razmatra mogućnost individualne nastave? Pavel Rojko, bivši profesor na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu, smatra da to proizlazi iz čisto praktično-financijskih razloga – individualna je nastava vrlo skupa, a s obzirom na odnos broja učenika i učitelja, neostvariva. Stoga se u svakom većem obrazovnom sustavu podliježe rješenju koje se nalazi negdje na sredini, između idealne individualne nastave i nastave s najmanjom mogućom ostvarivom skupinom učenika.⁵ S obzirom na to da glazbene škole nisu obavezne škole u Republici Hrvatskoj, tamo se upisuje znatno manji broj učenika nego u općeobrazovne škole, što omogućuje poučavanje učenika u manjim grupama. Isto vrijedi i za fakultet – broj studenata na muzičkim akademijama znatno je manji od broja studenata na studiju medicine ili studiju prava. Unatoč tome, sama nastava instrumenta i dalje se ne odvija u grupama, nego individualno. U zemljama poput Njemačke ili SAD-a grupno poučavanje instrumenta kombinira se s individualnim, a Rojko ovdje ponovno ističe financijske razloge: „Oni to ne čine stoga što ne bi znali da je individualna nastava efikasnija, već, u prvom redu, stoga što je takav oblik nastave za te zemlje – preskup! (...) Visoka cijena takve nastave i naše će pedagoge kad-tad prisiliti da o tome počnu razmišljati.“⁶ Uzimajući u obzir gore navedene činjenice, individualna nastava ipak predstavlja temelj za sva daljnja djelovanja profesora prilikom pripreme i izvođenja same nastave. Iako, kad je u pitanju nastava instrumenta, individualna nastava i dalje prevladava u hrvatskim glazbenim školama i muzičkim akademijama pa je važno istaknuti i objasniti njezine karakteristike, prednosti i nedostatke.

⁵ Usp. Rojko, 1996: 12

⁶ Rojko, 1996: 13

3.1. Karakteristike individualne nastave

Individualna nastava temelji se na poučavanju koje je usklađeno s individualnim razlikama među učenicima. Nastavni zahtjevi i ciljevi usklađuju se s kognitivnim sposobnostima pojedinog učenika, a njihov se napredak kontinuirano prati iz sata u sat. Ovaj tip nastave nastao je kao reakcija na *tradicionalni* način poučavanja (skupnu nastavu), gdje se svi učenici poučavaju jednako i istim tempom.⁷ Iako je u školama diljem Republike Hrvatske još uvijek najzastupljenija skupna nastava, mnogi je profesori nastoje kombinirati upravo s individualnom nastavom. U nastavi instrumenta sve su sastavnice individualne nastave još više izražene s obzirom na to da se ona odvija isključivo kao individualna. Sukladno tomu, ciljevi nastave ostvaruju se lakše i brže jer se gradi uzajamni odnos između učenika i profesora, prožet povjerenjem i sigurnošću. Profesor cijelu svoju pozornost posvećuje samo jednom učeniku, a nastavne jedinice obrađuju se tempom koji odgovara učeniku. Problemi se lakše uočavaju, a time i lakše rješavaju. Učenik se nalazi u centru procesa poučavanja, što pozitivno utječe na njegovu motivaciju, s obzirom na to da svoj napredak i uspjeh mjeri u odnosu na samoga sebe. Ističe i odgojni aspekt poučavanja jer učenik ne usvaja samo nova znanja i vještine, već preuzima obrasce ponašanja i stavove svog profesora. Samim time, učenik se, osim na profesionalnoj, razvija i na osobnoj razini. Individualni način poučavanja od profesora zahtijeva veliku predanost i požrtvornost jer se rezultat učenikova rada očituje upravo u načinu profesorova poučavanja, njegovu znanju, stavovima i uvjerenjima.

Dakako, individualni način poučavanja ima i svoje nedostatke. Profesoru je potrebno puno više vremena za pripremu svakog nastavnog sata jer sve materijale i metode poučavanja mora prilagoditi svakom učeniku. Isto tako, povratne informacije o svom radu učenik dobiva jedino od svog profesora. Moguć je i izostanak motivacije s obzirom na to da učenik nema predodžbu o tome kako napreduju ostali učenici. Minimalni kontakt s drugim učenicima isključuje moguću suradnju, poštivanje tuđeg mišljenja, uvažavanje međusobnih različitosti, učenje na tuđim greškama i sl.⁸ Na taj način izostaje potreba za daljnjim napretkom zato što je učenik zadovoljan onim stanjem u kojem se trenutno nalazi. Kao posljedice individualne nastave mogu se javiti precjenjivanje vlastitih sposobnosti, pretjerani individualizam ili egoizam.

⁷ Usp. Lazarević, 2005: 48

⁸ Usp. Maydwell, 2007: 50

Individualni način poučavanja, kao i svaki drugi način, ima svoje prednosti i nedostatke. Koji god način poučavanja odabrao, svaki profesor mora biti svjestan i pozitivnih i negativnih strana te se sukladno tomu treba prilagoditi i pronaći što bolje rješenje kako bi njegov učenik mogao napredovati. Uzmemo li u obzir činjenicu da je nastava instrumenta isključivo individualna nastava, profesor iz godine u godinu treba neprestano raditi na učenikovu kognitivnom i psihofizičkom razvitku. Na kraju, učenik koji iz godine u godinu raste u svom znanju i razvija svoje sposobnosti, vještine i samopouzdanje, uči ne samo za ispit na kraju godine već i za cijeli život.

4. IDENTITET PROFESORA KLAVIRA

Identitet se može definirati kao skup značajki koje neku osobu čine onim što ona jest. Te značajke određuju posebnost pojedinca u smislu pripadnosti, ili pak različitosti, u odnosu na druge pojedince. Postoje različite vrste identiteta od kojih su neke: individualni, društveni, spolni ili rodni, dobni, jezični, nacionalni, vjerski, politički itd.⁹ Svaki pojedinac ima svoju jedinstvenu i neponovljivu kombinaciju identiteta, koja ga čini posebnim i različitim u odnosu na sve ostale ljude na svijetu. Ta kombinacija nije zadana osobina, nego je fenomen koji se razvija u odnosu s drugim ljudima. Svaka ljudska djelatnost, odnosno profesija koju pojedinac odabere kao životno zanimanje, ističe pojedine vrste identiteta. Primjerice, nemaju svi profesori isti identitet samo zato što su odlučili biti profesori. Područje u kojem su se specijalizirali znatno utječe na njihova mišljenja, stavove i postupke. Vrijeme i iskustvo također su važni faktori u formiranju identiteta jer neka iskustva u kasnijoj dobi mogu biti doživljena na sasvim drugačiji način nego prije.

Uzimajući u obzir prethodno navedene činjenice, lako je shvatljivo da svaka osoba ima vlastiti, jedinstveni identitet koji je uvjetovan društvenim okruženjem, zanimanjem, iskustvom i vremenom. Tako je svaki profesor cjelovita osoba koja svojim identitetom, svojim znanjem i stavovima mora utjecati na razvoj identiteta svojih učenika. Profesor treba poticati razvoj samopouzdanja i kreativnosti, stvarati pozitivnu motivaciju za učenjem i u konačnici stvoriti od učenika svjesnu, znatiželjnu, cjelovitu osobu, kao što je i on sam. Pitanje koje se ovdje nameće samo po sebi glasi: kako to postići? Što profesor sve mora znati, usvojiti i prakticirati kako bi ga se proglasilo kvalitetnim učiteljem? Vrlo dobar odgovor daje nam autorica Vizek Vidović u svojoj knjizi „Učitelji i njihovi mentori“: „Učitelji će moći ispuniti svoje obrazovne svrhe samo ako su dobro pripremljeni za profesiju i ako unapređuju svoje kompetencije kroz cjeloživotno učenje. Unapređivanjem vlastitog znanja i vještina učitelji se mijenjaju, to jest transformiraju se u ono što jesu i što su u stanju činiti. Drugim riječima, učenje utječe na identitet.“¹⁰ Riječ *učitelji*, koju autorica koristi u kontekstu svoje knjige, za potrebe ovog rada može se bez posljedica pretvoriti u riječ *profesori*.¹¹ Naizgled kompliciran odgovor u svojoj je suštini vrlo jednostavan: ako profesor želi ispuniti svrhu svoje profesije, treba se neprestano razvijati jednako na osobnoj kao i na profesionalnoj razini. Može se zaključiti da se ukupni identitet profesora sastoji od

⁹ Usp. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje

¹⁰ Vizek Vidović, 2011: 34

¹¹ Ova promjena riječi odnosi se na cijelo poglavlje „Identitet profesora klavira“.

osobnog i profesionalnog identiteta. Iako postoje različita mišljenja o tome mogu li se ta dva dijela identiteta promatrati kao izolirani dijelovi, u ovom će se radu pokušati objasniti koji su to temelji svakog od identiteta te kako oni utječu na učiteljev rad i poučavanje.

4.1. Osobni identitet

U profesorov osobni identitet spadaju sve one vrste identiteta koje su vezane uz profesorovu osobnost. U profesionalni identitet stoga ulazi sve ono što utječe na profesora, a vezano je isključivo za njegovo profesionalno opredjeljenje. Korthagen¹² ovdje izlaže sasvim jednostavnu definiciju: **osobni identitet** odnosi se na sve informacije o tome kako osoba funkcionira općenito, dok se **profesionalni identitet** odnosi na sve informacije koje govore o tome kako osoba funkcionira na profesionalnoj razini, odnosno na svom radnom mjestu. Istaknimo još jednom kako su oba identiteta jednako važna kako bi učitelj ostvario svrhu svoje profesije, odnosno kako bi ga se moglo nazvati *kvalitetnim učiteljem*. Osobni je identitet zapravo učiteljeva „slika o sebi samome“, to jest kako se on vidi kao pojedinac unutar društva, koje su njegove vrline, mane, vještine, znanja i sposobnosti, koji su njegovi stavovi prema učenju i poučavanju te kako on vidi samoga sebe u učiteljskoj profesiji. Slijedeći logiku, lako se može zaključiti kako osobni identitet proporcionalno ovisi o učiteljevoj osobnoj kvaliteti i kvaliteti njegova poučavanja. Dakako, ta se proporcionalnost može, osim u pozitivnom, izraziti i u negativnom smislu. Korthagen ovdje ističe upravo taj problem. Osobni identitet izrazito je otporan na promjene. Drugim riječima, vrlo je teško učenika koji ima negativno mišljenje o sebi uvjeriti da to nije tako. Čak i ako učenik postigne izvanredan rezultat, neće tako lako promijeniti svoje mišljenje. Obrnuta situacija jednako je problematična. Učenik s nerealno pozitivnim mišljenjem o sebi teško će prihvatiti da njegov rezultat ne ostavlja sve ostale „bez daha“. Pogrešno bi bilo reći da je nemoguće promijeniti tu „sliku o samome sebi“. Primjerice, učenika s negativnim mišljenjem o sebi (što povlači za sobom i nisku razinu samopouzdanja) može se staviti u vedru, veselu i prijateljski nastrojenu grupu učenika ili ga upoznati s osobom koja „zrači“ samopouzdanjem i pozitivnim pogledom na sebe i svijet. To ne znači da će učenik istog trenutka, dana ili mjeseca promijeniti svoje mišljenje o sebi. Ta je promjena izrazito težak te ponekad vrlo bolan proces, u kojem se čak i velika promjena može činiti kao nešto što

¹² Usp. Korthagen, 2004: 7

nije vrijedno spomena. Unatoč tome, već sama promjena okoline može postaviti temelje potrebne za promjenu.¹³

4.2. Profesionalni identitet

Razvoj profesionalnog identiteta proces je u kojem istražujemo različite obrasce razmišljanja i ponašanja i prilagođavamo ih s obzirom na svoj identitet. Upoznavanjem različitih obrazaca, može se raditi na vlastitim obrascima koji nas sprječavaju da ostvarimo svoj profesionalni potencijal, ciljeve i sadržaje.¹⁴

„Od svih poslova koji su profesije ili onih koje tome teže, poučavanje je jedina kojoj se danas povjerava opasna, velika dužnost (zadatak) razvijanja ljudskih vještina i sposobnosti (...)“.¹⁵ Stoga nije čudno da je samo mali broj profesora spreman odgovoriti na niz odgojno-obrazovnih zahtjeva i ciljeva koji se postavljaju pred njih. Profesor mora tim zahtjevima i ciljevima pristupiti na profesionalan način, neprestano se prilagođavajući društvenim promjenama. Drugim riječima, profesor mora razviti svoj *profesionalni identitet* koji će mu omogućiti da poznavanjem samoga sebe pozitivno utječe na poučavanje svojih učenika. Profesionalni identitet može se definirati na mnogo načina. Vlasta Vizek Vidović u svojoj knjizi „Učitelji i mentori“ iznosi tri definicije triju različitih autora.

- „Pod identitetom se misli na to kako učitelji vide sami sebe profesionalno, što uključuje njihov osjećaj za vlastite ciljeve, odgovornosti, stil rada i poučavanja, učinkovitost, stupanj zadovoljstva i vlastito planiranje razvoja karijere.“ (prema Kosnik i Beck, 2009)¹⁶
- „Profesionalni identitet čine nesvjesne potrebe, osjećaji, vrijednosti, modeli uloga, prethodna iskustva i ponašanja, koji zajedno stvaraju osjećaj identiteta.“ (prema Korthagen, 2004)¹⁷
- „Profesionalni identitet jest percepcija uloga ili relevantnih obilježja profesije ili samopercepcija u profesionalnoj grupi.“ (prema Beijaard, Meijer i Verloop, 2004)¹⁸

¹³ Usp. Korthagen, 2004: 7

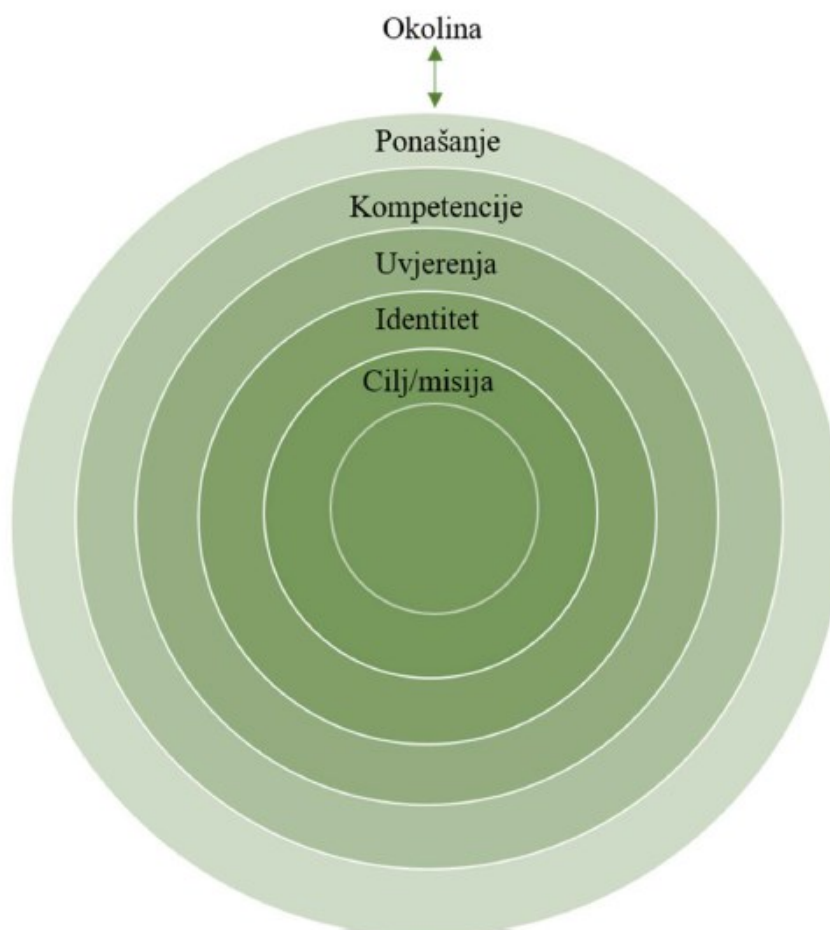
¹⁴ Usp. Juul, 2013: 140

¹⁵ Vizek Vidović, 2011: 26

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

U ovom će se radu kao temeljna činjenica uzeti Korthagenova definicija profesionalnog identiteta. On u svojoj publikaciji¹⁹ predstavlja model koji omogućuje lakše shvaćanje toga što je to profesionalni identitet i od čega se sastoji. Modelom koji naziva „onion model“, tj. *model luka* Korthagen na slikovit način prikazuje šest razina (slojeva) profesionalne kompetencije učitelja. Te razine, pobrojane izvana prema unutra jesu: okolina, ponašanje, kompetencije, uvjerenja, identitet i misija/cilj.



Slika 4.2.a Korthagenov *model luka*.²⁰

Vanjske razine, *okolina* (uključuje učenike, razred, školu, lokalnu zajednicu itd.) i *ponašanje*, jedine su razine koje su dostupne za promatranje. Drugim riječima, jedine su pod izravnim utjecajem ostalih ljudi. Zatim slijede *kompetencije* koje uključuju znanje određenog područja, odnosno temelje se na dinamičkom integriranju profesorovih znanja,

¹⁸ Vizek Vidović, 2011: 26

¹⁹ Korthagen, F. A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20, 2004, 1, str. 77–97

²⁰ Usp Vizek Vidović, 2011: 29, prema Korthagen, 2004: 80

sposobnosti i vrijednosti. Korthagen ovdje ističe vrlo bitnu razliku između *ponašanja i kompetencija*: kompetencije predstavljaju samo potencijal za ponašanje, a ne ponašanje samo po sebi. To znači da o okolini ovisi hoće li kompetencije biti primijenjene u ponašanju. Ovdje se može primijetiti utjecaj vanjskih razina na unutarnje, ali i obrnuto. U praksi, to znači da okolina može utjecati na ponašanje pojedinca, ali isto tako i ponašanje pojedinca može utjecati na okolinu. Sljedeća razina odnosi se na profesorova *uvjerenja*. Istraživanja pokazuju da uvjerenja koja profesori imaju o učenju uvelike utječu na njihov način poučavanja. Upravo se ova razina odnosi na profesorova mišljenja o samome sebi; na to kako on vidi sebe i svoj profesionalni identitet. Posljednja razina odnosi se na razumijevanje misije, to jest cilja profesorskog poziva. Za razliku od razine *identiteta*, ova razina veže se za vlastite vrijednosti koje pojedincu daju smisao života i označavaju njegovu pripadnost zajednici. Nameće se pitanje odabira upravo ovog poziva: što želimo postići svojim radom, odnosno što je naš životni poziv? Drugim riječima, što nas to potiče da se bavimo poslom koji smo izabrali? Razina misije može stoga imati veliku važnost za profesionalni razvoj profesora.²¹

Za razvoj profesionalnog identiteta važna su pitanja: Tko sam ja?, Kakav profesor želim biti?, Što želim postići kao profesor?, Kakva je moja uloga u društvu? Odgovori na ta pitanja omogućuju osvješćivanje trenutne situacije te trenutnog stanja profesionalnog identiteta. Korthagen naglašava da je profesorovo ponašanje rezultat njegove slike o sebi, a identitet toj slici daje strukturu i sadržaj. Profesor na taj način usvaja novi pogled na vlastiti identitet i ulogu u društvu. Implicitni osjećaji i predodžbe mogu na taj način postati eksplicitni, što podrazumijeva proces osvješćivanja vlastitih osjećaja, vrijednosti, potreba, uloga i iskustava. Posljedično, stvara se osjećaj samorazumijevanja, što omogućuje profesoru da svjesno izabere kakvom tipu profesora želi pripadati.²²

²¹ Usp Vizek Vidović, 2011: 32, prema Korthagen, 2004: 86

²² Usp Vizek Vidović, 2011: 31, prema Korthagen, 2004: 85

5. KOMPETENCIJE PROFESORA KLAVIRA

5.1. Pojmovno određenje kompetencija

U literaturi postoje brojne definicije kompetencija i kompetentnosti. Te je pojmove nemoguće odrediti jednoznačno jer se oni prilagođavaju i mijenjaju, ovisno o kontekstu i vremenu. Što se tiče konteksta, svaka disciplina, odnosno područje ljudskog djelovanja, zahtijeva jedinstvene kompetencije za uspješno izvršavanje određenih zadataka. Vrijeme se ovdje nameće kao vrlo bitan faktor jer je društvo promjenjivo. Razvitkom i napretkom čovječanstva razvijale su se i nove kompetencije potrebne za izvršavanje istih zadataka. Primjerice, digitalno doba sa sobom donosi cijeli skup novih znanja koji je teže shvatljiv rođenima prije tog doba. Zašto? Ne zato što oni nisu dovoljno inteligentni ili sposobni razumjeti nove tehnologije. Razlog je puno jednostavniji. Oni ne posjeduju potrebne kompetencije jer im one dosad nisu bile potrebne – pa ih tako nisu ni razvili. Stoga ne čudi da različiti autori različito definiraju pojam kompetencija, s obzirom na to u kojem ga kontekstu koriste. Neke od definicija jesu:

- „Kompetencije se temelje na produktivnim općim i specifičnim znanjima kojima osoba uspješno operira te ih primjenjuje i izvan odgojno-obrazovnog konteksta, u svakodnevnom i profesionalnom životu. (...) Osim potrebnih znanja i sposobnosti povezanih s obavljanjem određenog posla, (...) postavlja se pitanje koje su to vještine i kompetencije potrebne za produktivan život (...).“²³
- „Kompetencija označava nadležnost, djelokrug, ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost: područje u kojem neka osoba posjeduje znanja, iskustva.“²⁴
- „Među mnogim definicijama kompetencije vjerojatno je najšire prihvaćena ona koju su dali Waters i Sroufe (1983, 81), a prema kojoj je kompetentan pojedinac onaj koji je sposoban koristiti se prirodnim i osobnim resursima (izvorima) da bi postigao dobar razvojni rezultat.“²⁵

²³ Vrkić Dimić, 2013: 49

²⁴ Lasić, 2015: 2 prema Klarić, 2007

²⁵ Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008: 210

- „Kompetencije se određuju kao prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, vještina, vrijednosti, navika i stavova, koji su potrebni svim pojedincima za njihovu osobnu realizaciju i razvoj i koji podrazumijeva uključivanje u društvo i zapošljavanje.“²⁶
- „(...) može se zaključiti da je kompetencija učitelja stručnost koju priznaju oni s kojima radi (učenici i roditelji), temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima.“²⁷

Uspoređujući navedene definicije, može se zaključiti kako su kompetencije skup znanja i sposobnosti svakog pojedinca, koje on koristi kako bi svladao određene zadatke i došao do rezultata, odnosno cilja. Vrlo sličnu definiciju navode i glavni koordinatori *Tuning projekta*.²⁸ Oni kompetencije definiraju kao „dinamička obilježja koja omogućavaju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa“.²⁹ Nadalje, navode se tri sastavna elementa kompetencija: *znanje i razumijevanje*, *znanje o tome kako djelovati* i *znanje o tome kako biti*. Ovaj je pristup gotovo identičan Jurčićevu pristupu kompetencijama (prethodno navedenom), stoga je autorica ovog rada odlučila kao temeljni pristup prihvatiti upravo Jurčićevu definiciju kompetencija, uspoređujući ju s definicijom *Tuning projekta*.

Kompetencije su dakle „mješavina“ obilježja pojedinca temeljena na znanju općenito, znanju o tome kako djelovati i znanju o tome kako biti. Drugim riječima, sastavni su elementi kompetencija znanje, sposobnosti i vrijednosti. Pod pojmom **znanje** misli se na kapacitet za spoznaju i razumijevanje. To su sva teorijska znanja koja profesora osposobljavaju za spoznaju i razumijevanje vlastita poziva. Tu spada poznavanje pedagoških i didaktičkih teorija, kurikulumu, teorije škole, školske organizacije, školskog i razrednog ozračja, kulture i odgojne djelatnosti škole. **Sposobnosti** su u *Tuning projektu* definirane kao znanje o tome kako djelovati. One se razvijaju kada stečena teorijska znanja primjenjujemo u praksi, odnosno u odgojno-obrazovnom radu. Tu spadaju nastavno umijeće, kreativnost, inovativnost, iskustvo i skriveni talenti. U prethodno

²⁶ Fajdetić, Šnidarić, 2014: 242, prema Tertsunen, 2004

²⁷ Jurčić, 2012: 15

²⁸ Projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi (Tuning educational structures in Europe)* nastao je kao inicijativa europskih sveučilišta s ciljem građenja konkretnog općeg pristupa primjeni Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju u različitim akademskim područjima. Projekt je pokrenut 2000. godine, a Hrvatska se pridružila 2003. u području Edukacije. Sve informacije o projektu mogu se naći na internetskim stranicama: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> i www.rug.nl/let/tuningeu

²⁹ Tuning 2006: 17

navedenim definicijama kompetencija često se može naći riječ *vještina*. **Vještina** nije ništa drugo nego sposobnost, ali na višem stupnju. Točnije, sposobnosti su način na koji teorijsko znanje koristimo u praksi, a vještine predstavljaju viši stupanj uvježbanosti određene sposobnosti, koji se očituje u točnosti i brzini izvođenja zadataka. Kao zadnji element navode se **vrijednosti** – znanja o tome kako biti. To su načini percipiranja samoga sebe i življenja s drugima u društvenom i radnom okruženju, a očituju se u zreloj osobnosti, motivaciji, interesima, pozitivnim rezultatima i zadovoljstvu osobnim i profesionalnim životom.

5.2. Područja kompetentnosti profesora

Temeljna pretpostavka za stjecanje kompetencija jest proces učenja. Svaka ljudska djelatnost zahtijeva određenu količinu znanja i vještina potrebnih za rješavanje zadataka koji vode do cilja. Drugim riječima, zahtijeva određeni skup kompetencija koje je potrebno razviti kako bismo bili uspješni u tom području. Što je djelatnost složenija, potrebno je razviti više kompetencija za uspješno djelovanje. One se dakle mogu razvijati, što znači da ih osoba ne posjeduje u apsolutnom smislu. Suvremena škola (škola kreativno-inovativne naravi) pred profesora postavlja kompleksne zadatke. Od njega se očekuje da ima razvijene kompetencije u području obrazovanja, ali i u području odgoja. Stoga, osim poznavanja područja u kojem se specijalizirao, profesor mora biti sposoban planirati, organizirati, provoditi i u konačnici analizirati tijekom nastave kako bi bio kompetentan u području obrazovanja. S druge strane, mora poznavati i razumjeti individualna obilježja i potrebe svojih učenika kako bi do izražaja došla njegova kompetentnost u području odgoja. Ako sve potrebne kompetencije pokušamo svesti na veća područja, današnji profesor mora biti kompetentan u području odgojnog djelovanja, nastavnog djelovanja i u području u kojem se specijalizirao, odnosno u području koje predstavlja njegovu glavnu profesiju – zanimanje. Kada rezimiramo, današnji profesor mora, bez obzira na to u kojem se području specijalizirao, imati razvijene **pedagoške, didaktičke i metodičke kompetencije**.

5.3. Pedagoške kompetencije

5.3.1. Pojam pedagogije i pedagoških kompetencija

Pedagogija je znanstvena disciplina koja proučava teorije, metode i probleme vezane za odgoj i obrazovanje. Ona proučava različite utjecaje na individualni i socijalni razvoj, kao i druge čimbenike, procese i sadržaje oblikovanja ljudske osobnosti i identiteta. Polazeći od cilja odgoja, pedagogija proučava, utvrđuje i ostvaruje pedagoške zadatke, zakonitosti, sadržaje te načine njihove provedbe.³⁰

Svaki je profesor ujedno i pedagog. „Poziv pedagoga je nadasve odgovoran, plemenit i uzvišen. Pomoći djetetu da postane istinski i kompletan čovjek, da sačuva vedrinu, spontanost djetinjstva i stekne psihičku zrelost i dubinu, trebao bi biti cilj svakog pedagoga!“³¹ Ovaj citat vrlo jasno objašnjava koji je cilj profesora kao pedagoga, odnosno kakve bi on osobe trebao odgojiti i obrazovati. Njegova je uloga vođenje pojedinaca (ili grupa) u smislu poticanja motivacije i stvaranja pozitivnog okruženja za učenje i rad, što će u konačnici dovesti do željenog cilja. Nadalje, njegova uloga podrazumijeva sposobnost uspješnog komuniciranja s drugim ljudima, organiziranost, analizu situacije, smisleno rješavanje problema te provođenje neke zamisli u djelo.³² Upravo je to provođenje zamisli u djelo glavna zadaća profesora kao pedagoga. Odgojne vrijednosti iz teorijskih pretpostavki on provodi u djelo. Na njemu je da u konkretnim okolnostima odluči koja je aktivnost moralno poželjna, a koja nije, što ocijeniti kao tolerantno, humano i moralno, što valja poticati, a što ne.³³

Kako bi profesor mogao spremno odgovoriti na sve zadatke koje pred njega stavlja pedagogija, mora imati razvijene pedagoške kompetencije. Kao i za samu definiciju riječi, postoje brojni izvori koji na različite načine tumače koje su to pedagoške kompetencije profesora. Strugar navodi sljedeće pedagoške osobine kvalitetnog učitelja: „primjereno poznavanje didaktičko – metodičke teorije, iskazivanje organizacijskih osobina u nastavnom procesu, uspješno uspostavljanje suradničkih odnosa između učitelja i učenika,

³⁰ Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje

³¹ Reić, 1964: 32

³² Usp. Fajdetić, Šnidarić, 2014: 4

³³ Usp. Vargović, 2007: 139

redovito pripremanje za nastavni rad i permanentno obrazovanje.“³⁴ Neki autori naglašavaju kako pedagoška kompetentnost znači osposobljenost i ovlaštenje profesora za odgojni i obrazovni rad, a stječe se pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem.³⁵ Jurčić pedagoške kompetencije svrstava u osam kategorija: osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine rješavanja problema.³⁶ Drugi autori ovdje dodaju još i digitalnu i poduzetničku kompetenciju.³⁷ Iako svaka podjela pedagoških kompetencija ima svoju podlogu i svrhu, u ovom će se radu kao temelj uzeti Jurčićeva podjela. To ne znači da su ostale podjele nebitne, manje važne ili pogrešne, no zbog teme i svrhe ovog rada Jurčićeva je podjela najjednostavnije objašnjena, što ju čini i najpodobnijom.

Kao što je navedeno u prethodnom poglavlju rada, ove kompetencije profesor mora imati bez obzira na područje svoje specijalizacije. Stoga su one jednako bitne i za profesora klavira i za profesora matematike, kemije ili filozofije. One su ključne u svakom dijelu procesa odgoja i obrazovanja. Profesoru omogućavaju prilagodbu zahtjevima raznovrsnih visokostručnih poslova te pomoću njih produbljuje i širi uspješnost i učinkovitost – kvalitetu u svim područjima nastavnoga rada. Ponovimo stoga još jednom: pedagoške kompetencije profesora moguće je svrstati u osam kategorija – osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine rješavanja problema.

³⁴ Usp. Topić, 2016: 4, prema Strugar, 1993: 20

³⁵ Usp. Topić, 2016: 15, prema Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008, prema Mijatović, 2000, 158

³⁶ Jurčić, 2014: 80

³⁷ Usp. Štebih, 2017: 37

5.3.2. Osobna kompetencija

Osobna kompetencija očituje se u sposobnosti profesora da uočava i uvažava individualnost svakog pojedinca. Uočavanje, uvažavanje i nakon toga oprezno interpretiranje posebnosti svakog učenika nužno je za planiranje i provođenje odgojnih metoda učitelja. Taj proces zahtijeva različite pristupe profesora prema svakom učeniku. Jurčić³⁸ ovdje ističe kako su gore navedeni procesi promatranja i uočavanja učenikove individualnosti složene i zahtjevne aktivnosti, pri čemu postoji opasnost da se, na temelju nedovoljnoga broja situacija, pojedina učenikova ponašanja shvate kao tipična. Stoga je važno da profesor što ranije odgonetne učenikovu individualnost te da na temelju toga odluči koje osobine poticati, a koje ispravljati ili mijenjati odgovarajućim pedagoškim postupcima. Ovdje do izražaja dolazi odgojna komponenta odgojno-obrazovnog procesa jer profesor svojim postupcima ne sudjeluje samo u promjeni učenikova ponašanja već ima veliku ulogu i u izgradnji učenikova identiteta. Iz tog je razloga osobna kompetencija najsloženija pedagoška kompetencija profesora jer on svojim osobinama i ponašanjem izravno utječe na učenikov razvoj. Sukladno tomu, profesori trebaju težiti razvoju temeljnih ljudskih vrijednosti kod učenika: dostojanstva, slobode, solidarnosti, jednakosti, poštenja, mira.

To odgojno djelovanje, odnosno usmjeravanje i reguliranje učenikova razvoja, proizlazi iz temeljnih činitelja osobne kompetencije, prikazanih na Slici 1. Oni predstavljaju karakteristike profesora koje se očituju u njihovu profesionalnom ponašanju. Jedini izuzetak jest profesionalni etos, koji se odnosi na preuzimanje odgovornosti za uspjeh svakog učenika pojedinačno.

³⁸ Usp. Jurčić, 2014:80 prema Jurić, 2004.



Slika 5.3.2.b Temeljni činitelji osobne kompetencije učitelja.³⁹

³⁹ Usp. Županić Benić, 2017: 12, prema Jurčić, 2014: 80

5.3.3. Komunikacijska kompetencija

Komunikacijska kompetencija predstavlja sva profesorova znanja vezana uz retoriku, dijalektiku i pedagošku komunikologiju. U odgojno-obrazovnom procesu ona se očituje u sposobnostima učinkovitog govorništva, aktivnog slušanja i umijeća uspostavljanja uspješne komunikacije u razredu.

Učinkovito govorništvo pomaže profesoru da pridobije pozornost učenika, jasno definira gradivo i usmeno ga izlaže, daje učenicima upute za izvršavanje raznih zadataka te u konačnici potiče i vodi rasprave vezane uz nastavni sadržaj. Aktivnim slušanjem profesor od učenika dobiva povratne informacije koje mu pomažu da objektivno razmotri proces nastave i mijenja ga sukladno potrebama učenika. Te povratne informacije za cilj imaju isključivo poboljšanje kvalitete nastave, a ne ocjenjivanje učitelja ili učenika, ističe Jurčić.⁴⁰ Pomoću razvijenog govorništva i aktivnog slušanja profesor uspostavlja otvorenu komunikaciju u razredu koja u jednakoj mjeri pomaže i učenicima i profesoru. Učenici na taj način pozorno prate nastavu, pružaju povratne informacije o napretku i poteškoćama u učenju, vjeruju profesorovu izlaganju i informacijama koje dobivaju, zauzimaju osobna gledišta, postavljaju kritička pitanja, primjereno vrednuju kvalitetu svojih radnih rezultata i u konačnici – doživljavaju učenje ugodnim.⁴¹

Kompetentnost profesora u komunikaciji uključuje profesorove vještine započinjanja, uspostavljanja i održavanja dijaloga s učenicima, ali i s njihovim roditeljima. Profesor s razvijenim komunikacijskim kompetencijama pokazuje veće samopouzdanje i ostvaruje pozitivnu suradnju s roditeljima učenika.⁴² Nadalje, on je u mogućnosti konstantno poboljšavati kvalitetu nastave, sukladno povratnim informacijama koje dobiva od učenika. Profesor tako postaje partner za razgovor, osoba koja zna slušati i osoba u koju se ima povjerenja. Na taj se način stvara pozitivno ozračje u razredu i uspostavlja otvorena komunikacija između učenika, profesora i roditelja. Kao rezultat takve komunikacije razvija se učenikova motivacija za učenjem, a ujedno se izbjegavaju strah i stres od škole.

⁴⁰ Usp. Jurčić, 2014: 81

⁴¹ Usp. Meyer, 2005: 68/69

⁴² Usp. Županić-Benić, 2017: 14, prema McNaughton i sur.: 2008

5.3.4. Refleksivna kompetencija

Refleksivna kompetencija ili analitička kompetencija sposobnost je profesora da analizira tijek nastavnog sata. Ta analiza uključuje: kritičko promišljanje o pojedinoj etapi nastavnog sata, obraćanje pozornosti na motivaciju učenika, kontroliranje, razumijevanje i u konačnici realizaciju željenih ciljeva procesa odgoja i obrazovanja. Profesor koji je sposoban analizirati tijek nastavnog sata u mogućnosti je na licu mjesta mijenjati planove rada pojedinog sata ili dosadašnje načine rada, odnosno vođenja procesa odgoja i obrazovanja. Drugim riječima, razvijena refleksivna kompetencija pomaže profesoru pri donošenju trenutnih odluka, a ta je prilagodljivost ključan faktor u zadovoljavanju učenikovih interesa i potreba. Budući da se refleksivna kompetencija prvenstveno bavi promatranjem i prilagođavanjem djelovanja u procesu nastave, ako se koristi za praćenje rada tijekom duljeg razdoblja, ima važnu ulogu i u razvoju profesionalnog identiteta profesora.⁴³ Dio identiteta na koji utječe jesu profesorova *uvjerenja*. Kao što je navedeno u poglavlju 4.2. *Profesionalni identitet*, profesorova uvjerenja upravo su njegovo mišljenje o sebi. U kontekstu refleksivne kompetencije, ta se mišljenja odnose na *samovrednovanje* njegova rada.

Unutarnje vrednovanje ili samovrednovanje profesora odvija se kada profesor vrednuje svoj rad. Taj se proces može odrediti kao proces prikupljanja i analiziranja informacija sa svrhom dobivanja ocjene trenutnog stanja i planiranja daljnjeg razvoja.⁴⁴ Cilj samovrednovanja jest utvrditi kvalitetu profesorova rada na različitim razinama, odnosno u različitim područjima. Na taj se način saznaje prema kojim je područjima potrebno usmjeriti najviše pažnje te isplanirati i uvesti poboljšanje. Ovdje je bitno uzeti u obzir to da je samovrednovanje izrazito subjektivan proces. Procjena razine kompetentnosti i zadovoljstva profesionalnim životom uvelike utječe i na opće zadovoljstvo pojedinca. Stoga je na svakom profesoru velika odgovornost da redovito provodi unutarnje vrednovanje svoga rada, vodeći pritom evidencije o vlastitu djelovanju, kako bi pridonio što boljem samospoznavanju i samorazumijevanju. Na taj se način izravno utječe na kvalitetu nastave i sposobnost vođenja odgojno-obrazovnog procesa općenito.

⁴³ Usp. Županić Benić, 2017: 15

⁴⁴ Usp. Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S. i Ružić, S., 2016: 12

5.3.5. Socijalna kompetencija

Socijalna kompetencija odnosi se na profesorovo umijeće uspostavljanja odnosa s učenicima, roditeljima, suradnicima i upravom škole. Razvijena socijalna kompetencija očituje se u profesorovoj sposobnosti suradnje i timskoga rada, uljudnosti i ljubaznosti, sposobnosti svladavanja konflikta, toleranciji, autoritetu, pristupačnosti, popularnosti, rješavanju zajedničkih problema te poštivanju i prihvaćanju pravila i običaja.

Svoju kompetentnost u razvoju socijalnih kompetencija učenika profesor iskazuje s pomoću predmetnog kurikulumu. **Predmetni kurikulum** može se objasniti kao profesorova sposobnost da definira odgojno-obrazovne ciljeve i načine na koje će se oni ostvariti. „Predmetni kurikulum mora naglasiti takav pedagoški rad nastavnika koji potiče, dopunjuje i/ili ispravlja smjer razvoja učenikovih socijalnih kompetencija s kojima je učenik došao u školu“. ⁴⁵ Takav se rad temelji na komunikaciji, dijalozima i raspravi između učenika i profesora te učenika međusobno, povjerenju i međusobnom uvažavanju. U kurikulumu se ne ističe hijerarhijska struktura između učenika i profesora, već se naglasak stavlja na pristupe koji „reduciraju nastavnikov monopol i pridonose suradničkom učenju“. *Suradničkim učenjem* – učenjem u kojem nema podijeljenosti uloga kojom se ograničava kontakt između učenika i učitelja – kod učenika se razvijaju empatija, razumijevanje, individualnost, poštovanje i uvažavanje međusobnih razlika te sposobnost uspostavljanja odnosa s više učenika. ⁴⁶ Potiču se učenikovo mišljenje i rad te se razvija sposobnost gledanja problema iz perspektive drugih ljudi. Znanje usvojeno suradničkim učenjem operativnije je, primjenjivije i trajnije jer svi učenici imaju korist (oni *slabiji* uče od *boljih*, a oni *bolji* pomažu *slabijima*⁴⁷). Međutim, takva nastava nije moguća ako profesor nema razvijenu socijalnu kompetenciju jer se mora znati postaviti kao autoritet i riješiti konflikte ako do njih dođe u grupnom radu učenika. Jurčić ovdje ističe kako se socijalna kompetencija ne može razvijati samo na temelju poštovanja formalno opisanih pravila, već se stječe praćenjem učeničkih postupaka i njihovim verbalnim tumačenjem.⁴⁸

⁴⁵ Jurčić, 2014: 82

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Jurčić, 2014: 82; *Slabiji* – misli se na učenike koji trebaju pomoć u rješavanju određenih zadataka; *bolji* – misli se na učenike koji su uspješno svladali određeno gradivo i mogu pomoći *slabijima*.

⁴⁸ Jurčić, 2012: 64–65

5.3.6. Emocionalna kompetencija

Emocionalna kompetencija profesorova je sposobnost da ne dopusti svojim osobnim i profesionalnim problemima utjecanje na kvalitetu izvođenja nastavnog sata. Ova je kompetencija usko vezana uz emocionalnu inteligenciju, emocije, upravljanje osjećajima i empatiju.

Daniel Goleman⁴⁹ u svojoj knjizi *Emocionalna inteligencija* pod pojmom emocionalne inteligencije podrazumijeva sljedeće sposobnosti: mogućnost motiviranja samoga sebe, ustrajnost u radu unatoč poteškoćama i frustracijama, kontroliranje svojih raspoloženja, obuzdavanje impulzivnosti te empatija. U tim sposobnostima, jednako kao u čitanju ili računanju, profesor može biti više ili manje uspješan. Upravo je ta uspješnost presudna kako bismo razumjeli zašto je neki profesor uspješniji od drugog profesora jednakih intelektualnih sposobnosti. Za razliku od intelektualnih sposobnosti koje imaju dugogodišnju tradiciju ispitivanja (IQ testovi), emocionalna inteligencija gotovo je potpuno neistraženo područje. Nitko još ne može sa sigurnošću odgovoriti na pitanje koliko je emocionalna inteligencija odgovorna za ono što nam se događa u životu. Sve je više dokaza da temeljni etički stavovi izviru upravo iz emocionalnih sposobnosti te da emocionalna inteligencija može biti jednako utjecajna kao i kvocijent inteligencije, a katkada i utjecajnija od njega.⁵⁰

Emocija je naša reakcija na podražaj, često vrlo intenzivna i kratkotrajna. Svaku emociju prate određena gestikulacija, mimika i fiziološke promjene koje se javljaju u mozgu kao odgovor na podražaj. Podražaj može biti vanjski, nešto što je izvan naše kontrole, ali i unutarnji, uzrokovan mislima. Goleman ovdje ističe kako nas naše emocije vode u situacijama odveć važnima da bismo njihovo rješavanje prepustili samo intelektu – u trenucima ustrajanja u ostvarivanju cilja unatoč preprekama, ostvarivanju bliskosti s partnerom, stvaranju obitelji ili pak u trenucima opasnosti ili bolna gubitka. Sve su emocije zapravo impulsi koji nas navode na djelovanje. U trenutku kada interpretacija emocije postane subjektivna, govorimo o **osjećajima** – kognitivnoj obradi emotivnog stanja. Na pojavu ili intenzitet emocije ne možemo utjecati, ali na osjećaje imamo utjecaj i možemo ih promijeniti. Ključem emocionalne inteligencije Goleman smatra svijest o vlastitome biću, tj. prepoznavanje osjećaja u trenutku kada do njega dolazi. Kako su osjećaji izravno

⁴⁹ **Daniel Goleman** (1946., Kalifornija, SAD), međunarodno priznat psiholog i znanstveni novinar.

⁵⁰ Usp. Goleman, 1997.: str 42/43

povezani s oblikovanjem naših stavova, donošenjem odluka i djelovanjem, osobe koje pouzdanije poznaju svoje osjećaje bolje upravljaju vlastitim životom i u boljem su položaju prilikom donošenja osobnih, ali i profesionalnih odluka.

Posljednja, ali ništa manje važna, jest **empatija**. Empatija se definira kao sposobnost prepoznavanja emocija u drugima, bez ikakvog sudjelovanja u onome što drugi osjećaju. Ona vodi do brižnosti, altruizma i suosjećanja, a sagledavanje situacije iz tuđe perspektive potiče tolerantnost, prihvaćanje razlika i ruši stereotipe utemeljene na predrasudama.⁵¹ Ta sposobnost, koja nam omogućuje da znamo što osjeća netko drugi, djeluje u širokome spektru životnih područja: od prodaje i rukovođenja, političkog djelovanja, romantičnih veza i stvaranja obitelji – do dubokog suosjećanja. Odsutnost empatije također je znakovita, a očituje se u kriminalnome ponašanju i nasilju. Ljudske emocije rijetko se izražavaju riječima, stoga je za njihovo prepoznavanje od iznimne važnosti sposobnost čitanja neverbalnih znakova – gesta i mimika.

Od emocionalno kompetentnog profesora očekuje se dakle da uspješno vlada sposobnostima emocionalne inteligencije – da bude motiviran, ustraje u svojim ciljevima i radu na nastavi, prepoznaje i vlada svojim osjećajima te prepoznaje osjećaje svojih učenika i uspješno se nosi s njima. Profesori s razvijenim emocionalnim sposobnostima stvaraju pozitivno i motivirajuće nastavno okruženje, zadovoljniji su i učinkovitiji u svom radu. Goleman u svojoj knjizi govori kako uspjeh pojedine osobe ovisi jednako o intelektualnoj kao i o emocionalnoj inteligenciji. Potrebno je postići ravnotežu između osjećaja i misli jer osjećaji vode naše trenutačne odluke, a intelekt je taj koji omogućuje ili onemogućuje samo djelovanje. Osim poznavanja osjećaja, ključno je i znati upravljati njima tako da odgovaraju određenoj situaciji. U konačnici, što je profesor otvoreniji prema vlastitim emocijama, to će biti vještiji u prepoznavanju tuđih. Sukladno tomu, Goleman ističe kako su osobe koje iskazuju empatiju bolje prilagođene „suptilnim društvenim signalima“ te tako mogu bolje uočiti i prepoznati što drugi žele. Empatija i upravljanje osjećajima osnovne su „vještine za ophođenje s ljudima“.⁵²

⁵¹ Usp. Goleman, 1997: 94/95

⁵² Usp. Goleman, 1997: 51

5.3.7. Interkulturalna kompetencija

Svoju **interkulturalnu kompetenciju** profesor pokazuje u odgojno-obrazovnom procesu, koji je usmjeren prema razvitku učenikova znanja o međusobnim različitostima u društvu i njegovoj sposobnosti za uporabu tog znanja.

Sastavnice interkulturalne kompetencije jesu **znanja, vještine i stavovi**. Znanja o tome kako funkcioniraju društvene grupe; vještine uviđanja, objašnjavanja i uspoređivanja aspekta druge kulture s vlastitom i stavovi koji uključuju spremnost za upoznavanje i razumijevanje novih kultura.⁵³ Interkulturalna kompetencija mora se razvijati i njegovati u okviru svakog predmeta. Razvoj ovisi o samom pojedincu, ali još više o interkulturalnoj orijentaciji kurikulumu i kompetenciji profesora. Interkulturalni temelji u obrazovanju pomažu učenicima da upoznaju sebe u odnosu na druge učenike, razvijaju poštovanje, međusobno pomaganje i rad bez agresije i izoliranja. Takav odgoj i obrazovanje „nezaobilazan je činitelj u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura i uspostavljanja pozitivnih odnosa (...).“⁵⁴

Pedagoški rad profesora, utemeljen na interkulturalnoj kompetenciji, pridonosi razvoju razredne kulture u smislu osvještavanja različitosti, razvoja međusobnog razumijevanja, poštovanja, sporazumijevanja i ravnopravnog rasuđivanja. Razvijeni interkulturalni odnosi dokaz su stabilne interakcije učenika u razrednom odjelu, koja se očituje u uljudnoj komunikaciji, međusobnoj podršci i pomoći te zajedničkom prevladavanju osobnih ili razrednih teškoća.⁵⁵

⁵³ Usp. Begić, 2017: 61 prema Byram i sur., 2002

⁵⁴ Jurčić, 2012: 73

⁵⁵ Usp. Jurčić, 2014: 83

5.3.8. Razvojna kompetencija

Razvojna kompetencija podrazumijeva osobno viđenje i ciljeve svakog profesora u pogledu njegova znanja. Drugim riječima, razvojno kompetentan profesor kritički sagledava svoja pedagoška i didaktička znanja, osvještava nedostatke, uviđa prostor za napredak te u konačnici teži cjeloživotnom učenju i razvitku kvalitete i učinkovitosti odgojno-obrazovnog procesa. Prema Mayeru, on postaje *refleksivni didaktičar*, odnosno mora postavljati hipoteze o uspješnosti svog rada i metodički provjeravati te hipoteze. Daljnji razvoj obuhvaća *refleksivnu distancu*, odnosno sposobnost da vlastitu praksu promatramo bez predrasuda, iz perspektiva drugih ljudi.⁵⁶

Temeljno obrazovanje, tj. stupanj stručne spreme koji je potreban za obavljanje njihove djelatnosti, profesor stječe **formalnim obrazovanjem**. Od „kvalificiranog zanatlije“⁵⁷ odmiče se daljnjim razvijanjem u smislu stjecanja novih znanja, sposobnosti i vrijednosti. Prilikom tog razvitka može se također koristiti i neformalnim i informalnim obrazovanjem. **Neformalno obrazovanje** oblik je organiziranog učenja prilikom kojeg osoba stječe nova znanja, ali ne i viši stupanj obrazovanja. Primjeri su neformalnog obrazovanja tečajevi, seminari, konferencije i simpoziji. **Informalno obrazovanje ili samoobrazovanje** učenje je koje se odvija bez vanjske potpore, odnosno bez vanjske motivacije.⁵⁸

Neprestani razvoj ove kompetencije zahtijeva veliki napor i odricanje, stoga je profesorov napredak potrebno kontinuirano pratiti i nagrađivati (promicanjem u viši položaj). On se planira pomoću koncepta kurikulumu razvoja škole. U tome osobitu važnost imaju nositelji zaduženi za stalno usavršavanje profesora u odgojno-obrazovnim ustanovama (prosvjetne vlasti na lokalnoj i državnoj razini; fakulteti u ulozi organizatora i koordinatora raznovrsnih oblika stručnoga usavršavanja profesora).⁵⁹

⁵⁶ Usp. Meyer, 2005: 137–138

⁵⁷ Jurčić, 2014: 83

⁵⁸ Usp. Županić Benić, 2017: 20 prema Pastuović, 2008

⁵⁹ Jurčić, 2014: 83

5.3.9. Vještine rješavanja problema

Vještine rješavanja problema profesorove su sposobnosti da rješava probleme s kojima se učenici susreću u odgojno-obrazovnom procesu. Specifične sposobnosti koje učitelj može koristiti u svrhu rješavanja problema primjerene su šale i pozitivan stav, prilagodba nastavnih aktivnosti i zadataka mogućnostima učenika, priznavanje vlastitih pogrešaka, uvažavanje i reagiranje na individualne potrebe učenika te poznavanje stilova i strategija učeničkog učenja.

Primjerena šala u određenim neugodnim situacijama umanjuje neugodne osjećaje pritiska, nesigurnosti i straha, a pozitivan stav potiče motivaciju i jača učenikovo povjerenje u vlastite mogućnosti i uspjeh.

„Učenici žele učiti i očekuju uspjeh u svojoj nastavnoj aktivnosti“.⁶⁰ Profesor mora vjerovati u učenikove sposobnosti jer će to pomoći razviti pozitivnu sliku učenika o samome sebi, što dovodi do veće vjerojatnosti ostvarivanja uspjeha u školi. Također je važno da profesor postavlja realna očekivanja i primjerene zadatke te da neprestano motivira učenike na rad. Ponekad profesor mora zanemariti vlastita očekivanja ako ih učenici nisu u mogućnosti ispuniti. Odbacujući svoje pretpostavke, profesor mora promijeniti zadatke sukladno realnim mogućnostima učenika. Reagiranje na individualne potrebe učenika puža osjećaj sigurnosti i pomaže u ostvarivanju dobrih odnosa između profesora i učenika.

Svaki profesor mora se znati postaviti kao autoritet u razredu. No istovremeno mora biti spreman priznati svoju pogrešku kada je primijeti ili kada je učenici istaknu. Priznavanjem vlastitih pogrešaka profesor jača svoj autoritet među učenicima i pokazuje model ljudskog ponašanja – svaki čovjek ima pravo na pogrešku. Na taj način učenici uče ponašanje koje se od njih očekuje u sličnim situacijama.

Kompetentan učitelj također mora dobro poznavati stilove i strategije kojima se učenici koriste. To znanje može mu pomoći u odabiru sadržaja, nastavnih metoda, didaktičkih načela i sustava nastave.⁶¹

⁶⁰ Jurčić, 2014: 84

⁶¹ Usp. Jurčić, 2014: 84

5.4. Didaktičke kompetencije

5.4.1. Pojam didaktike i didaktičkih kompetencija

Didaktika je „grana pedagogije koja teorijski i iskustveno prikuplja spoznaje o školskoj nastavi i učenju. Osnivačima didaktike smatraju se W. Ratke i J. A. Komenský.“⁶² Komensky je pojam didaktike definirao još 1657. godine, a didaktika je tada obuhvaćala i pojam obrazovanja i pojam odgoja. Početkom 20. stoljeća ta se dva pojma odvajaju jedan od drugog i postaju dvije zasebne pedagoške kategorije. Predmet didaktike ograničava se na područje obrazovanja, točnije, na područje obrazovanja u redovnoj nastavi. To ograničavanje didaktike na samo redovnu nastavu dogodilo se zato što drugačijeg oblika obrazovanja u to vrijeme još uvijek nije bilo. Sama se nastava i dalje smatrala odgojno-obrazovnim procesom, što je dovelo do podjele pedagogije na dvije kategorije: *teorija odgoja* i *teorija obrazovanja – didaktika*. U svojoj knjizi „Didaktika“ Poljak objašnjava kako se u današnje vrijeme obrazovanje provodi i izvan okvira nastave, na primjer na različitim seminarima i tečajevima, te se zbog toga didaktika više nije mogla ograničiti samo na proučavanje obrazovanja u nastavi. Time se predmet didaktike nije nimalo promijenio jer i u tim „dopunskim“ oblicima obrazovanja postoji „program obrazovanja, nastavnik kao poučavatelj i polaznici nastave koji uče. Zato pojam proučavanja treba tumačiti i shvaćati kao raznovrsnu direktnu i indirektnu pomoć učenicima u učenju, a ne jedino kao verbalno dociranje.“⁶³ Upravo iz tog razloga didaktiku danas definiramo kao „teoriju obrazovanja općenito, neovisno o mjestu obrazovnog procesa, ili kao teoriju obrazovanja u nastavi, kao najorganiziranijem i najsustavnijem susretu onih koji uče, poučavaju, i izvora – medija kao potpore tom procesu.“⁶⁴

Didaktičke kompetencije profesora izražene su u procesu nastave i učenja, odnosno u etapama nastavnog procesa: planiranju, izvođenju i evaluaciji nastave. Kao i kod pedagoških kompetencija, i ovdje postoje različita shvaćanja i tumačenja što su i koje su to didaktičke kompetencije. Palekčić ovdje naglašava vještine i sposobnosti koje su profesoru potrebne za odabir i primjenu različitih oblika nastave u svrhu postizanja pedagoških

⁶² Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje

⁶³ Usp. Poljak, 1970: 2

⁶⁴ Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje

ciljeva.⁶⁵ Matijević i Radanović s druge strane ističu da profesori trebaju ovladati kompetencijama upravljanja nastavnim procesom, razredom i vremenom te da trebaju biti sposobni planirati, organizirati i vrednovati nastavni proces i postignuća učenika.⁶⁶ U ovome radu, kao temelj za proučavanje didaktičkih kompetencija profesora, uzeta je knjiga „Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja“, autora Marka Jurčića.⁶⁷ On u knjizi ističe kako didaktika mijenja i poboljšava praksu poučavanja i učenja te proučava temeljne zakone i odnose koji djeluju u toj praksi. Tako didaktika u središte odgojno-obrazovnog procesa stavlja učenika, a profesorova je aktivnost usmjerena na pružanje potpore te stvaranje motivacije i uvjeta za učenje. Na taj način profesor ima slobodu razviti vlastiti pristup i principe poučavanja unutar zadanog plana i programa.⁶⁸

Prema Jurčiću, didaktičke kompetencije nastavnika iskazuju se odabirom i primjenom metodologije izgradnje predmetnog kurikulumu, organiziranjem i vođenjem odgojno obrazovnog procesa, oblikovanjem razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanjem učenikova postignuća u školi i razvojem modela odgojnoga partnerstva s roditeljima.⁶⁹

⁶⁵ Usp. Štebih, 2017: 43, prema Palekčić, 2015

⁶⁶ Usp. Štebih, 2017: 43, prema Matijević i Radanović, 2011

⁶⁷ Jurčić, M. Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Zagreb: RECEDO d.o.o., 2012

⁶⁸ Usp. Jurčić, 2012: 62

⁶⁹ Jurčić, 2014: 84–85

5.4.2. Metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu

Suvremeni pristup u nastavi zahtijeva od profesora kompetentnost u razumijevanju kurikulumu i pripadajućih mu sastavnica. Ova didaktička kompetencija profesora obuhvaća poznavanje kurikulumu i svih njegovih sastavnica, didaktičkih načela, sadržaja, strategija i ciljeva učenja te razumijevanje razlike između didaktike i kurikulumu.

Za razliku od didaktike, koja odgovara na pitanja tko, što, kada, s kim, gdje, kako, čime, zašto i s kojom namjerom učiti, kurikulum odgovara na pitanja što treba naučiti, na koji način, koliko, korištenjem kojih sredstava, na kojim mjestima te kako provjeriti postignuto i gdje to primijeniti.⁷⁰ Postoje različite vrste kurikulumu, od kojih su neke: nacionalni, školski, predmetni, planirani, implementirani, naučeni, otvoreni i skriveni. Za profesore su svakako najvažniji nacionalni, školski i predmetni kurikulum. Nacionalni kurikulum polazište je za izradu školskog, a školski je kurikulum polazište za izradu razrednog kurikulumu. Potonji ima najviše utjecaja na rad profesora, odnosno kroz njega se najlakše mogu izraziti kreativnost i inovativnost profesora u odgojno-obrazovnom procesu.

Kao što je navedeno u poglavlju 5.3.5 *Socijalna kompetencija*, predmetni kurikulum može se objasniti kao profesorova sposobnost da definira odgojno-obrazovne ciljeve i načine na koje će se ti ciljevi ostvariti. Izgradnja predmetnog kurikulumu obuhvaća proces strukturiranja i oblikovanja sadržaja i aktivnosti koje će se realizirati prema postavljenim ciljevima u određenom predmetu te proces vrednovanja ishoda.⁷¹ Jurčić ističe kako, s obzirom na sadržaj nastave, profesor mora osigurati zastupljenost nastavnih metoda, socijalnih oblika rada, didaktičkih načela i didaktičkih sustava nastave. Također, ovaj je kurikulum nužno izgraditi tako da nastava bude usmjerena na učenika, društvo i znanje. **Kurikulum usmjeren na učenika** znači da svaki učenik ima pravo težiti onomu što sam želi postići, a zadatak je profesora da mu to olakša. **Kurikulum usmjeren na društvo** naglašava iskustveno učenje – sudjelovanje učenika u nastavi, rad u grupama, rad na projektu, timsko planiranje i slično. **Kurikulum usmjeren na znanje** podrazumijeva intelektualni rast i razvoj učenika te stjecanje temeljnih znanja potrebnih za život i rad.⁷²

Svaki predmetni kurikulum sadrži, u svojoj primjeni, doživljajni i skriveni dio. **Doživljajni dio** očituje se u odnosu između profesora i učenika te među učenicima,

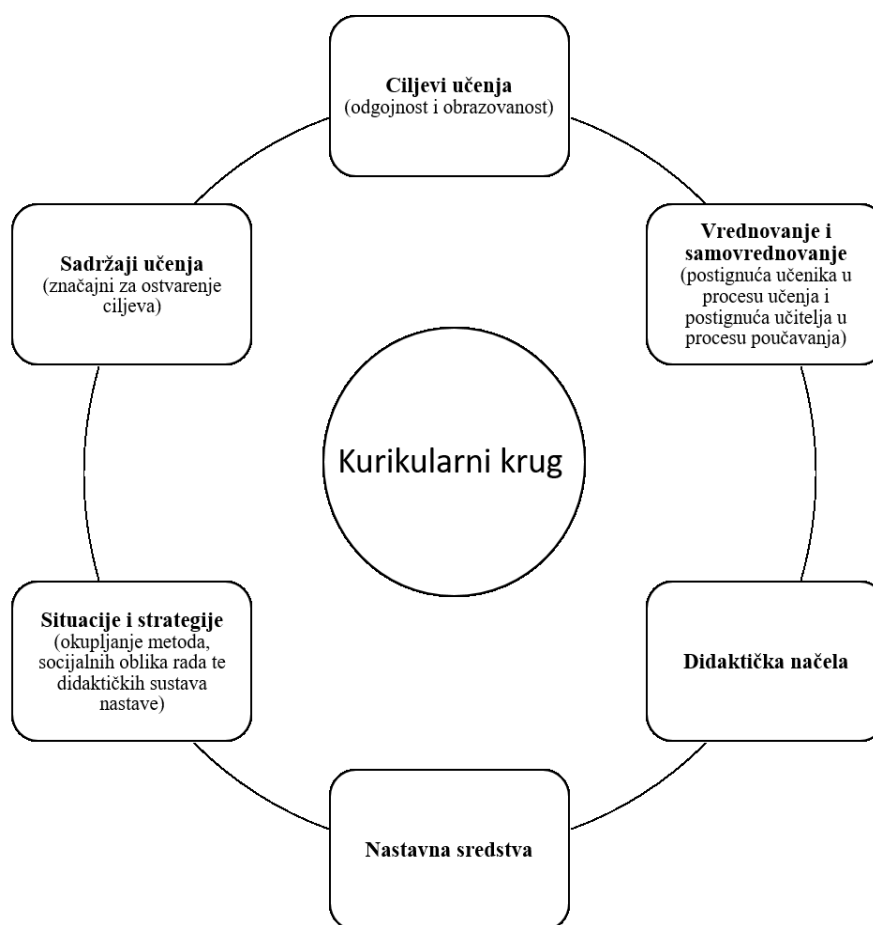
⁷⁰ Usp. Jurčić, 2012: 62

⁷¹ Ibid. 34

⁷² Ibid. 61

njihovu položaju i emocijama koje nastavni rad u njima izaziva. **Skriveni dio** kurikulumu obuhvaća profesorov stil poučavanja, odnos prema učenicima, način vrednovanja i ocjenjivanja; također podrazumijeva i stavove, norme i vrijednosti koje se kurikulumom prenose učenicima.⁷³

Metodologija izgradnje predmetnog kurikulumu utemeljena je na kurikularnom krugu koji obuhvaća: ciljeve učenja (odgojne, obrazovne, materijalne, funkcionalni te posebni), sadržaje učenja (temeljne i interdisciplinarne), situacije i strategije (kombinacija nastavnih metoda i socijalnih oblika rada te didaktički sustavi nastave), nastavna sredstva, didaktička načela te vrednovanje učenikovog postignuća i samovrednovanje rada.⁷⁴



Slika 5.4.2.c Kurikularni krug⁷⁵

⁷³ Usp. Jurčić 2014: 35

⁷⁴ Ibid. 38

⁷⁵ Jurčić 2012: 38

Kurikularni krug pomaže učitelju odgovoriti na pitanja poput: Što trebam postići poučavanjem? Za što učenici trebaju biti osposobljeni? Kako organizirati poučavanje da bi učenikovo učenje bilo uspješno? Na koji način vrednovati rezultate učenikovog učenja? Drugim riječima, „kurikulum nastave odgovara na pitanja: koja znanja sposobnosti i vještine učenik treba usvojiti, s kojim sadržajima ga učitelj suočava, što, kada i gdje treba učiti, kojom brzinom, pomoću kojih nastavnih sredstava i pomagala učiti te kako utvrditi postignuće.“⁷⁶

Svaki čovjek u svom radu mora poštovati određena načela da bi njegov rad bio učinkovit i uspješan. Što je taj rad složeniji, to je više načela koja omogućavaju dolazak do cilja. Budući da je proces odgoja i obrazovanja veoma složena djelatnost, razumljivo je da postoji niz didaktičkih načela koja profesor mora poštovati. Sve ostale komponente kurikularnog kruga izvedene su iz tih načela, odnosno ostvarivanje zadataka i dostizanje ciljeva nastave nije moguće ako se načela ne poštuju. **Didaktička načela** mogu se definirati kao načela kojima se profesor rukovodi u svom radu kako bi uspješno ostvario svoje zadatke. Budući da odgojno-obrazovni proces ima svoje zakonitosti, Poljak ovdje ističe da se načela izvode upravo na temelju spoznate objektivne zakonitosti obrazovnog procesa. To znači da se ona ne mogu izvana nametnuti nastavi jer se nastavni rad tako može svesti na lošu improvizaciju i samovolju. Budući da je nastava proces, ona mora dovesti do određenih rezultata – ostvarivanja zadataka nastave, odnosno višeg stupnja odgoja i obrazovanosti učenika. Takav *uzlazni* tijek nastave vodi učenike od neznanja k znanju, od slabijih sposobnosti do većih sposobnosti, od nepostojanja vještina i navika do formiranja navika i vještina. Didaktička načela Poljak grupira na sljedeći način⁷⁷:

- **Zornost i apstraktnost** – oba načela omogućavaju usvajanje znanja; zornost se odnosi na usvajanje činjenica, a apstraktnost na sposobnost generaliziranja.
- **Sustavnost i postupnost** – sustavnost podrazumijeva obradu nastavnog sadržaja određenim logičnim slijedom, a postupnost podrazumijeva mogućnosti izdvajanja bitnih činjenica iz mnoštva te raspored tih činjenica u logičan red.
- **Aktivnost i razvoj** – aktivnost podrazumijeva zadržavanje učenikove pozornosti u nastavi, a razvoj se odnosi na razvijanje učenikove osobnosti temeljene na samoreguliranom učenju, samokontroli i samopoštovanju.

⁷⁶ Jurčić, 2012: 37

⁷⁷ Usp. Poljak, 2012: 191–192

- **Diferencijacija i integracija** – načelo diferencijacije naglašava potrebu za mikrostrukturiranjem odgojno-obrazovnog procesa, a načelo integracije, osim sadržajnog, ima i organizacijski aspekt (upravljanje vremenom) – smješta cjelokupan proces u određeno razdoblje.
- **Primjerenost i akceleracija** – primjerenost nalaže da se nastava po sadržaju i načinu rada mora u potpunosti prilagoditi sposobnostima učenika – nastava ne bi smjela biti prelagana ili preteška, proučavanje nastavnih sadržaja ne bi trebalo početi ni prerano ni prekasno, a učenikovi se potencijali ne smiju podcijeniti ni precijeniti. S druge strane, akceleracija se ostvaruje kada učitelj zahtijeva nešto više od učenikovih sposobnosti i time stvara uvjet da se učenik u većoj mjeri angažira u svom radu, što pridonosi intenziviranju njegova razvoja.
- **Individualizacija i socijalizacija** – podrazumijeva poštovanje individualnih specifičnosti te razvijanje učenikove individualne psihičke snage do maksimuma. Profesor pritom mora paziti da se ne zanemari i drugi pol tog bipolariteta – **socijalizacija** (zajednica, kolektiv, „mi“).
- **Ekonomičnost i racionalizacija** – ekonomičnost podrazumijeva najveći mogući učinak sa što manje utrošenog vremena, snage i sredstava, dok racionalizacija podrazumijeva provođenje smišljene, racionalne promjene u nastavnim postupcima kako bi se postigao kvalitetniji rezultat i veći učinak u propisanom nastavnom vremenu.
- **Prošlost i aktualnost** – ako poznajemo činitelje koji su uzrokovali pojedinu pojavu i fenomen u prošlosti, na temelju razvojne crte može se anticipirati budućnost, pa i svjesno djelovati na daljnji razvoj u budućnosti.

Zaključno, kompetentan profesor mora voditi nastavu usmjerenu na učenika. Primjenjujući didaktička načela, on mora znati izgraditi predmetni kurikulum s obzirom na interese i potrebe učenika. Na taj se način nastavni sadržaji i ciljevi mogu prilagoditi učenicima kako bi oni u potpunosti iskoristili svoje potencijale i postigli dobre razvojne rezultate.

5.4.3. Organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa

Proces **organiziranja i vođenja odgojno-obrazovnog procesa** očituje se u:⁷⁸

- jasno i razumljivo strukturiranom prikazu novih sadržaja
- izboru i kombinaciji nastavnih metoda i socijalnih oblika rada, didaktičkih načela i sustava nastave
- artikulaciji sata utemeljenoj na dogovoru s učenicima
- realizaciji dogovora kroz nastavni sat
- vrednovanju učeničkog postignuća i samovrednovanju na kraju nastavnog sata.

Uzimajući u obzir prethodno navedene značajke, može se zaključiti da se organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa temelji na profesorovoj dosljednosti predmetnom kurikulumu u nastavi. Sve su ove značajke već bile navedene kad se govorilo o kurikulumu krugu, dakle ovaj je proces ništa drugo nego praktična primjena značajki kurikulumnog kruga. Drugim riječima, kurikulumni krug predstavlja plan nastave koji omogućava profesoru da, koristeći nastavne metode, oblike rada, didaktička načela i sustave nastave, organizira i vrednuje proces poučavanja i donosi odluke u procesu nastave ovisno o situacijama koje se javljaju.

Odgojno-obrazovni proces može se promatrati s makro ili mikro aspekta. **Makro aspekt** je promatranje odgojno-obrazovnog procesa kroz realizaciju neke opširnije teme u nastavi ili promatranje školske godine u cjelini. **Mikro aspekt** podrazumijeva promatranje jednog nastavnog sata ili nastavnog dana. Svaki nastavni sat ima određenu strukturu koja se može podijeliti u tri faze: dogovor, realizacija i rezultati. U **fazi dogovora** profesor razgovara s učenicima o tome što će se učiti, kako će se učiti (kojim metodama i postupcima), hoće li se raditi pojedinačno, zajednički ili u grupama te gdje će se nastava održati (u učionici ili izvan nje). Namjera prve faze jest usmjeriti učenike prema zadacima i ciljevima nastavnog procesa, pridobiti njihovu pozornost te stvoriti pozitivno ozračje. **Faza realizacije** središnja je faza nastavnog procesa i u njoj se obrađuju novi nastavni sadržaji. Ova faza traje najdulje i u njoj se ostvaruju odgojni, obrazovni i funkcionalni

⁷⁸ Usp. Jurčić, 2014: 85

zadaci te opći i posebni ciljevi nastave. **Faza rezultata** podrazumijeva sažimanje izloženog sadržaja u smislenu cjelinu te vrednovanje učenčkih postignuća i samovrednovanje profesora s obzirom na doživljaje učenika.

Kompetencije u ovom području ne mogu opisati sustavi pravila. One se stječu i razvijaju kroz profesorov rad i praćenje postupaka poučavanja te kroz napredovanja učenika u učenju. Kompetentnim organiziranjem i vođenjem odgojno-obrazovnog procesa profesor određuje smjer, ciljeve i jasnu viziju odgojno-obrazovnog procesa koju će učenici slijediti kroz faze nastavnog sata. Na taj način, racionalnom uporabom prostora i vremena, profesor pomaže učenicima otkriti i razviti samopouzdanje i vlastite mogućnosti, a u konačnici i ostvariti postavljene ciljeve. Učenici se na taj način osposobljavaju za samostalno učenje, razvijaju samokritičnost te zajedno s profesorom sudjeluju u kreiranju nastavnog sata. Kompetentan profesor primjenjuje **demokratski stil vođenja nastave**, što znači da uzima u obzir učenikovo mišljenje i interese, uspostavlja komunikaciju na razini kulture razgovora i rasprave, a između profesora i učenika njeguju se iskrenost i povjerenje. Profesorov izbor i kombinacija nastavnih metoda i oblika rada, didaktičkih načela i sustava nastave moraju biti usmjereni na isti cilj – učenike, odnosno njihov odgoj i obrazovanje.

5.4.4. Oblikovanje razredno-nastavnog ozračja

Oblikovanje razredno-nastavnog ozračja odnosi se na profesorovu mogućnost da stvari ugodno radno okruženje koje povećava zadovoljstvo i učenika i njega samog. Učenici često odražavaju profesorovo raspoloženje i narav, iz čega slijedi da će učenici bolje reagirati te zadovoljnije i odgovornije raditi ako profesor ima razvijen osjećaj za humor, a njegova su predavanja dinamična i energična. Jurčić ovdje ističe i objašnjava četiri glavne odrednice razrednog ozračja:⁷⁹ podrška profesora, (pre)opterećenje učenika nastavom, razredna kohezija i strah od školskog neuspjeha.

Podrška profesora uvijek mora biti pokretač (motivator) učenikova učenja i postignuća te ju učenik mora doživjeti subjektivno. Stoga podršku profesor, kako bi ona bila učinkovita, mora uskladiti s učenikovim mogućnostima. Osim u motivaciji, podrška se očituje u prihvatanju i poštivanju učenikove posebnosti, smirenom i strpljivom rješavanju problema, poticajnim i ohrabrujućim komentarima te usmjeravanju učenika u njihovu ponašanje.

Razredna kohezija podrazumijeva međusobnu interakciju profesora i učenika te učenika međusobno. Glavni izvor kohezije jest društvena odgovornost učenika u razredu jer se osobni razvoj učenika očituje upravo u povećanom osjećaju za društvenu odgovornost.

Preopterećenje učenika nastavom primjećuje se kada učenici počinju selektivno i površno obavljati školske obaveze te u tom procesu gube interes za školu i učenje. Čimbenici koji utječu na učenikovo preopterećenje jesu: profesori, satnica, udžbenici, roditelji, uvjeti učenja u školi, uvjeti življenja u obitelji, domaće zadaće i izvanškolske aktivnosti.

Strah od školskog neuspjeha najčešće je vezan uz ispitivanje i ocjenjivanje. Može se smanjiti pravednim ocjenjivanjem te, osim znanja, uzimanjem u obzir i učenikova zalaganja, motiviranosti, radnih navika i interesa za učenje. „Budući da će se i u školi i u kasnijem životu pojavljivati strahovi različitog podrijetla, važno je da učenici nauče kako se odnositi prema strahu te da se upoznaju s metodama za svladavanje straha i stresa.“⁸⁰

⁷⁹ Usp. Jurčić, 2012: 176

⁸⁰ Schachl 1999: 10

5.4.5. Utvrđivanje učenikovih postignuća u školi

Postupak utvrđivanja učenikovih postignuća u školi podrazumijeva sustavno praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika.

Praćenjem profesor utvrđuje učenikov rad, odnos prema školskim obavezama i njegovo ponašanje u procesu učenja. Sustavnim uočavanjem i bilježenjem zapažanja, profesor utvrđuje razinu postignutih kompetencija i ciljeva određenih nastavnim planom i programom te kurikulumom. Procesom praćenja, ističe Jurčić, profesor dobiva povratne informacije o učenikovu stjecanju znanja, razvijanju sposobnosti i usvajanju vrijednosti.

Vrednovanje podrazumijeva utvrđivanje učeničkih postignuća s obzirom na zadane odgojno-obrazovne ciljeve. Ono je u pravilu opisnog karaktera i predstavlja završni dio profesorova vođenja nastave i procesa učenja. Utvrđuju se vrsta i količina nastavnog sadržaja koji je profesor obradio s učenicima te se vrednuje učenikovo postignuće u tom procesu.

Ocjenjivanje je oblik vrednovanja u kojem se učeniku dodjeljuje brojčana ocjena za postignute rezultate. Ono predstavlja i kvalitativnu i kvantitativnu analizu učenikova učenja, a izvodi se na temelju usmenih, pismenih i praktičnih ispitivanja.

Postupak vrednovanja i ocjenjivanja jedan je od najtežih zadataka profesora. Taj je zadatak nužno teorijski razumjeti, a zatim ga pravilno primijeniti u praksi. Iako svaki profesor ima svoja mjerila prema kojima procjenjuje učenikovu uspješnost, nužno je da rezultati učenikovih postignuća budu jasan pokazatelj učenikova znanja, ali i općeg ponašanja, zalaganja i razvojnih sposobnosti. „Ako se pri ocjenjivanju uzima u obzir samo znanje, onda to ocjenjivanje možemo smatrati mjerenjem.“⁸¹ Kompetentan profesor potiče učenikovu želju za učenjem, a školske ocjene razumije kao učenikovu uspješnost u učenju. Takav profesor u svojoj praksi primjenjuje najznačajnije odrednice vrednovanja i ocjenjivanja učenika, a one su: školska ocjena, stupanj učenikova znanja, kriterij ocjenjivanja, objektivnost, kontinuitet i javnost, bilješke kao opisna ocjena i uklanjanje straha od mogućeg školskog neuspjeha. Nužno je da profesor shvati ulogu svog nastavnog predmeta u strukturi ostalih predmeta u školi te da, imajući to na umu, školske ocjene shvaća kao pokazatelj učenikova razvoja, odnosno napretka u njegovu znanju, ali i sposobnostima i vrijednostima.

⁸¹ Jurčić, 2012: 160

5.4.6. Razvoj modela odgojnog partnerstva s roditeljima

Ulaskom djeteta u školski sustav škola i roditelji ulaze u specifičan odnos s namjerom da odgoje i obrazuju djecu za cijeli život. Na taj se način isprepliću utjecaji i kompetencije roditelja i škole, što ih uvodi u odgojno partnerstvo. **Partnerstvom** se smatra upravo taj međudodnos roditelja i škole, u koji dobrovoljno ulaze i roditelji i profesori. U takvom okruženju središnje mjesto zauzima upravo dijete, odnosno učenik. Govoreći o oblicima suradnje i partnerstva škole i roditelja, ističu se klasični roditeljski sastanci, roditeljski sastanci u obliku pedagoške radionice, individualni razgovori i savjetovanja, izrada tematskih panoa, škole za roditelje i *online* suradnja škole i roditelja.⁸² Takva suradnja najčešće je isključivo formalna, bez jasno istaknutih ciljeva i sadržaja, uključujući nekoliko roditeljskih sastanaka kroz školsku godinu. Profesori se ovdje susreću s nekoliko vrsta roditelja: s roditeljima kojima takva formalna suradnja nije po volji, onima koji od škole ništa ne traže i ne prate napredovanje svog djeteta i s onima koji imaju općenito negativan stav prema školi. Budući da mišljenje roditelja podrazumijeva njihovu percepciju škole i postignuća njihova djeteta, nužno je mijenjati model formalne suradnje u **model odgojnog partnerstva**. U tom je kontekstu neophodno pedagoško obrazovanje roditelja s ciljem unapređenja njihove roditeljske kompetencije, razvijanja integriteta škole i obitelji i poticanja sudjelovanja djece u školskim aktivnostima i tijelima. Učestala komunikacija s profesorima, pokazivanje interesa za djetetove obveze i pružanje odgovarajuće podrške temeljne su pretpostavke za djetetov uspjeh u školi, ali i izvan nje.

Formiranje odgojnog partnerstva s roditeljima ne ovisi u potpunosti o kompetencijama profesora jer neke kompetencije samih roditelja mogu utjecati na manjak njihova interesa za sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. Jurčić preporučuje da profesori promatraju to partnerstvo s njihove točke gledišta, podižu pedagošku kulturu roditelja te pokušaju u svakoj situaciji stvoriti zajedničko polazište za odgojno-obrazovnu djelatnost. Jasno je da profesori ne mogu u potpunosti utjecati na mišljenje roditelja i njihov angažman, ali svakodnevnim pružanjem novih prilika i pedagoškim obrazovanjem povećava se mogućnost da se djeca kroz odgojno-obrazovni proces, uz pomoć i roditelja i profesora i škole, razviju u skladu sa svojim potencijalima.⁸³

⁸² Usp. Štebih, 2017: 51

⁸³ Županić-Benić, 2017: 37

5.5. Metodičke kompetencije

5.5.1. Pojam metodike i metodičkih kompetencija

Prema Hrvatskoj enciklopediji, metodika se definira kao „pedagojska disciplina koja proučava zakonitosti odgoja i obrazovanja putem jednoga nastavnog predmeta, odnosno odgojno-obrazovnoga područja.“⁸⁴ Nikolić Markota metodiku definira kao „granu didaktike koja utvrđuje metode i postupke u nastavi prema uzrastu i psihičkom razvitku djeteta“.⁸⁵ Hrvatski pedagojski izvori vide metodiku kroz različite definicije: znanost o nastavnim metodama; znanost koja proučava zakonitosti nastave pojedinoga nastavnoga predmeta; teorija nastave; uvođenje u neko predmetno područje. Svim ovim definicijama zajednička je misao koja kaže da metodika proučava odgoj i obrazovanje kroz jedno nastavno područje. Kada se u prethodnim poglavljima govorilo o pojmovima pedagogija i didaktika, oni su se pokušali objasniti kroz općenitu ulogu profesora u obrazovanju, neovisno o području u kojem se on specijalizirao. S metodikom je upravo suprotno. Ona se definira isključivo isticanjem jednog područja, odnosno jednog nastavnog predmeta. Hrvatska enciklopedija nalaže kako između opće teorije predmeta koju nam donosi didaktika i nastavne prakse stoji upravo *predmetna metodika*. Stoga se predmetna metodika često naziva *specijalnom* ili *određenom didaktikom* jer ona odgovara na opća pitanja unutar jednog nastavnog predmeta.⁸⁶

Budući da metodika proučava ono „posebno“ u svakom nastavnom predmetu, iz toga proizlazi da svaki nastavni predmet ima jedinstvenu predmetnu metodiku, različitu od ostalih. Suprotno tome, nastavni sat kao takav ima svoju strukturu koja je vrlo slična u svim nastavnim predmetima. Ona se sastoji od profesora i učenika kao dvaju najvažnijih čimbenika, zatim slijede zadano gradivo, metode poučavanja, koncept ispitivanja naučenog gradiva i vremensko određenje tijekom kojeg se sve događa. U tom smislu svi profesori, neovisno o predmetu koji predaju, moraju imati razvijene određene kompetencije kako bi mogli funkcionirati u tom zadanom okviru – jednom nastavnom satu. Ovdje dolazimo do dva bitna pojma u metodici koja moramo razlikovati: nastavna metodika i metodologija

⁸⁴ Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje

⁸⁵ Usp. Nikolić Markota, 2002: 1

⁸⁶ Usp. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje

struke. U svojoj je publikaciji Pranjić⁸⁷ vrlo jednostavno objasnio razlike između ta dva pojma. **Nastavna metodika** ponajprije se usredotočuje na rad na nastavi i prenošenju znanja. Učenici prvenstveno uče kako funkcionirati kao nastavnik: kako osmisлити, planirati, organizirati i u konačnici voditi nastavni proces. Nastavna metodika kvalificira učenike za rad u nastavi općenito, odnosno puno šire od samo jednog nastavnog predmeta. Ona računa sa svim predmetima, njihovim dopunjavanjem i ispreplitanjem, što omogućuje puno širi pogled na odgojno-obrazovni proces. U tom je smislu **metodologija struke** samo jedan dio nastavne metodike. Ona se usvaja unutar metodoloških predmeta struke u sklopu kojih učenik uči metodološke postupke i obrasce pomoću kojih dolazi do novih spoznaja svojstvenih nekoj predmetnoj grani ili polju određene znanosti. Njezino poznavanje preduvjet je za oblikovanje profesora kao cjelovite osobe. Može se zaključiti: metodologija struke čuva i promiče posebnosti i vrijednosti pojedinih predmetnih sadržaja, dok, s druge strane, nastavna metodika omogućuje stjecanje znanja i vještina koje osobi omogućuju da funkcionira kao kvalitetan profesor općenito, a ne samo u vlastitu području poučavanja.

Sve dosad navedeno bilo je potrebno kako bi se moglo dublje zaći u područje metodike instrumenta. Nikolić Markota govori o nastavi instrumenta kao specifičnoj nastavi jer je ona isključivo individualna, egzemplarna i problemska nastava. Pojam **individualne nastave** već je objašnjen u poglavlju 3. *Individualna nastava*. **Egzemplarna nastava** uključuje poučavanje profesora i samostalan rad učenika, pri čemu se oboje temelji na kreativnosti i razvijanju stvaralačkog mišljenja kod učenika. **Problemska nastava** obuhvaća proučavanje novih, ponavljanje već obrađenih sadržaja i vježbanje. Učenike se potiče na samostalno rješavanje zadataka i dolazak do rješenja, uz neprestano poticanje i razvijanje motivacije.⁸⁸

Kako se metodika razlikuje od područja do područja tako se razlikuju i metodičke kompetencije potrebne za uspješno izvođenje nastave. Ovdje dolazimo do ključnog pitanja koje profesora klavira razlikuje od profesora matematike, biologije, geografije ili engleskog. Koja su to znanja, vještine i sposobnosti u području metodike, preciznije u području klavirske metodike, koje svaki profesor klavira mora znati i kontinuirano razvijati? Na postavljeno pitanje u ovom će se radu odgovoriti podjelom klavirske metodike na četiri glavna dijela: čitanje notnog teksta, praktične vještine, tehničke vještine, interpretacijske vještine i umjetnost izvođenja.

⁸⁷ Usp. Pranjić, 2011: 2

⁸⁸ Usp. Nikolić Markota, 2002: 1

5.5.2. Vještine čitanja notnog teksta

Glazba je univerzalni jezik čovječanstva.

Henry Wadsworth Longfellow

Kao što svaki jezik ima svoju abecedu, isto tako i glazba ima svoju glazbenu abecedu – način na koji se ona zapisuje i kojim se ljudi međusobno sporazumijevaju. Čitanje notnog teksta, odnosno *nota*, redovito se događa uz pomoć instrumenta. Stoga se čitanje glazbe može definirati kao proces pretvaranja glazbenih simbola u određene zvukove. Prva i najbitnija odrednica kod čitanja notnog teksta jest **tonska visina**. Kako bi se mogao proizvesti makar jedan ton zapisan u notama, treba se poznavati *crtovlje* – tonski sustav sastavljen od crta i praznina. Sljedeće što treba znati jest kako tonovi slijede jedan iza drugog; dakle koji se tonovi nalaze na crti, a koji u praznini crtovlja. Sada se, poznavanjem glazbene abecede, notni tekst može čitati notu po notu. No to nije čitanje, već sricanje. Čitanje podrazumijeva poznavanje nota, ali i poznavanje međusobnog odnosa među njima – poznavanje intervala, akorda i ljestvica. Sljedeća odrednica jesu **metar i ritam**. Glazbeni metar odnosi se na izmjenjivanje lakih i teških doba u taktu, pri čemu svaka skladba dobiva svoj karakteristični puls. Drugim riječima, to je organizacija takta prema dobama. Ritam je, s druge strane, organizacija glazbe u vremenu. Unutar stalnog, neprekinutog metra (pulsa) izmjenjuju se različite kombinacije ritma. Dakako, ne sviraju se svi ritmovi jednako, s jednakim naglascima i jednakim formiranjem u cjelinu. Kao i u svakodnevnom govoru, postoje načini na koje se notni tekst *izgovara*. Raščlanjivanjem i deklamacijom notnog teksta bavi se **artikulacija**. Uz pomoć artikulacije glazba dobiva svoj oblik i značenje, jednako kao što to riječi dobivaju naglascima i interpunkcijskim znakovima. Oznake poput lukova *legata*, točaka *staccata* i ostalih simbola koji označavaju izgovor notnog teksta određuju na koji se način izvodi određena misao, cjelina ili tema skladbe. Povezivanje misli u veće cjeline, međusobni odnos cjelina i njihovo povezivanje u cjelovitu strukturu djela nazivamo **fraziranjem**. Ono se može shvatiti kao određivanje veličine i oblikovanje nekog dijela skladbe, odnosno neke fraze. Pojedine se fraze najčešće označavaju lukom, ali i zarezom, crticom, uglatom zagradom. Ponekad u notnom tekstu ne postoje oznake za fraziranje, ali čak i kada one postoje, veličina te oblikovanje same fraze ovisit će, u velikoj mjeri, o tome kako ju je sam izvođač shvatio.

„Umijeće pravilnog čitanja i izvođenja notnog teksta spada u područje pred-umjetnosti. Područje umjetnosti počinje njegovim tumačenjem.“⁸⁹ Drugim riječima, čitanje notnog teksta osnovni je uvjet za učenje glazbe. Iz čitanja notnog teksta razvit će se glazbene sposobnosti, a zatim i sama mogućnost sviranja. No upravo je razumijevanje notnog teksta ono što nam daje snagu, raspoloženje i interes za vježbanje, odnosno za samu glazbu. Stoga je glavni cilj razumijevanja notnog teksta dolazak od sricanja note po notu do kontinuiranog izvođenja neke skladbe u cjelini.

Višu razinu predstavlja **čitanje s lista (*a vista*)**. Čitanje s lista mogućnost je čitanja novog, nepoznatog notnog teksta u zadanom trenutku. Ta vještina nije urođena, nego se stječe i razvija isključivo vježbanjem, a uključuje: primjećivanje svih odrednica čitanja u isto vrijeme (tonska visina, ritam, artikulacija i fraziranje), čitanje notnog teksta unaprijed, mogućnost sviranja skladbe u cjelini bez obzira na prepreke i moguće pogreške te, u konačnici, održavanje kontinuiranog metra, odnosno pulsa skladbe. Naše oko mora biti sposobno primjećivati i ritam i tonske visine u isto vrijeme, i to u što kraćem vremenu. Vizualni impulsi koje ono primi u kratkom se roku šalju prema mišićima ruke, koji reagiraju na taj impuls i naši prsti pritisnu tipke na klaviru. U isto vrijeme moramo razvijati sposobnost čitanja notnog teksta unaprijed. To znači da je važno da, kada naše oko prima informacije o onome što dolazi, zapamtimo ono što smo već primijetili. Uza sve navedeno, bitno je da održimo stalan puls skladbe kako bi ono što sviramo zvučalo kao smisljena cjelina, a ne kao nasumično sviranje tonova. Čitanje s lista predstavlja potpuno vladanje vještinom čitanja notnog teksta. Ono od izvođača zahtijeva povezivanje vizualnoga s motoričkim te reagiranje na podražaje u što kraćem vremenu, stoga nije čudno da ono predstavlja jednu od najkompleksnijih, ali i nadasve najkorisnijih vještina koju profesor klavira može imati.

⁸⁹ Perelman, 2004: 47 (262)

5.5.3. Praktične vještine

U praktične vještine profesora klavira ubrajamo: razvoj sluha i memorije, harmonizaciju, transpoziciju i improvizaciju.

Razvoj sluha u doslovnom shvaćanju znači razvoj auditivnih sposobnosti. Svaki profesor klavira mora razvijati svoje mogućnosti prepoznavanja određenog tona, intervala ili akorda, mogućnost ponavljanja neke odsvirane melodije ili sviranje neke melodije „po sluhu“ – pretvaranje informacija iz naše memorije u zvuk. **Glazbeno pamćenje** ili **memorija** vještina je koja može biti veoma zahtjevna. Mogućnost pamćenja, a zatim reproduciranja tisuća nota, simbola, i znakova izrazito je složen proces, a njegova težina posebno dolazi do izražaja u stresnim situacijama, odnosno u situacijama javnog nastupa. Prednosti razvijanja stabilne i snaže memorije jesu: jačanje samopouzdanja, prirodnija izvedba neopterećena notnim tekstom i, u konačnici, puno veća sloboda prilikom sviranja, što utječe na razvitak kreativnosti i individualnosti. Vrste pamćenja koje koristimo prilikom sviranja su vizualno, taktilno, mišićno, ritmičko, nominativno i analitičko. Svaka vrsta sama za sebe ne daje dovoljnu sigurnost; samo njihovo kompletno razvijanje i njegovanje daje zadovoljavajuće rezultate. Osim auditivnih sposobnosti, u područje sluha spada i razvijanje unutarnjeg sluha, odnosno **zvučne predodžbe**. To je sposobnost zamišljanja zvuka prije njegove realizacije. Na taj se način samo iz notnog teksta, bez korištenja instrumenta, neka skladba može naučiti napamet. Istovremeno, razvija se i zvučna mašta koja može pomoći u dočaravanju pojedinih tonskih nijansi i boja.

Harmonizacija podrazumijeva dodavanje akordičke pratnje melodiji. Kako bi profesor mogao upotrebljavati vještinu harmonizacije, nužno je prethodno poznavanje teorijskih zakonitosti harmonije i polifonije. Poznavanje svih vrsta akorda, načina i pravila kojima se oni nastavljaju jedan na drugi temelj je dobre harmonizacije. Samo odlično poznavanje harmonijskih zakonitosti omogućava **transpoziciju**, odnosno sviranje iste melodije i njezine pratnje u sasvim drugom tonalitetu. Kao i čitanje s lista, ova se vještina razvija isključivo upornim i kontinuiranim vježbanjem. Vrhunac praktičnih vještina predstavlja **improvizacija** – stvaranje potpuno novog glazbenog materijala bez prethodne pripreme korištenjem svog dostupnog materijala u tom trenutku. Improvizacijom se usavršavaju vještine harmonizacije i transpozicije, ali i razvijaju učenikova sloboda izražaja, zvučna predodžba i mašta, kreativnost i individualnost.

5.5.4. Tehničke vještine

*Davno poznata istina među glazbenicima-pedagozima glasi:
„Tehnika je sredstvo, a ne cilj.“*

Natan Perelman

„Glazbena misao upravlja izvođačkim procesom, a tehnika sviranja mu se pokorava.“⁹⁰ Timakin ovdje sugerira kako je osnovni cilj tehničkog razvoja osiguranje uvjeta za što bolju realizaciju glazbenih zamisli. Klavirsku tehniku stoga treba razvijati tako da bude sposobna podrediti se svim zahtjevima i idejama pijanista. Bez pravilno razvijene tehnike, ističe Timakin, nemoguće je govoriti o oblikovanju tona. Ni jedan tehnički postupak ne smije biti neodređen, što znači da je usvajanje određene tehnike nužno popratiti cijelim sustavom pomoćnih zadataka. Svaku željenu glazbenu misao ili boju treba obavezno spojiti s odgovarajućom tehnikom i odgovarajućim pokretima. Sama je tehnika zapravo razvijanje motoričkih vještina. No osim toga, ona utječe i na jasnoću i razvijanje zvučne predodžbe, razvoj sluha i koncentracije te osjećanje pulsa tijekom cijele skladbe. Do ograničenosti tehnike dolazi ako izuzmemo prethodno navedene komponentne. Tehnika se na taj način razvija sama po sebi, ali izostaju komponente izražajnosti i virtuoznosti.⁹¹ U tehničke vještine ubrajamo: smještaj za klavirom, izvore snage i vrste udara te vrste klavirske tehnike.

Smještaj za klavirom podrazumijeva sjedenje, držanje tijela, postavu ruku i oblikovanje šake i prstiju. Za pravilnu realizaciju tehnike potrebno je koristiti sve anatomske-fiziološke mogućnosti tijela, od nokatnog članka prsta pa sve do nogu. Postoje brojna pravila o tome kako se pravilno sjedi, drži ruke te oblikuje šaku i prste prilikom sviranja, no, u konačnici, na nečiju postavu prvenstveno utječu fizički zakoni. To znači da će svaka osoba imati svoju postavu, drugačiju od ostalih ljudi, s obzirom na fizičku građu svog tijela. Ipak, u početnoj nastavi dobro je pripaziti na pravilnu postavu jer loš smještaj za klavirom može negativno utjecati na razvoj tehnike te izazvati kočenja i različite zdravstvene tegobe.

Fizički proces sviranja vrlo je jednostavan i lak proces, navodi Neuhaus. Tipke se pokreću iznimno lako i uz malo snage, a ako podignemo ruku i spustimo je na tipke

⁹⁰ Timakin, 1997: 54

⁹¹ Usp. Timakin, 1997: 51

potpuno slobodno, težinom ruke, dobit ćemo ton maksimalne jačine. Premda izgleda kako je sviranje klavira u potpunosti jasno i jednostavno, samo iskusan pijanist unaprijed zna koje izvore snage treba uključiti, a koje snage kada i isključiti.⁹² **Izvori snage** temelje se na mišićnom radu i težini ruke, a postoji pet različitih izvora koje koristi svaki pijanist: zamah, udar i odbijanje, težina i pritisak. Izvori snage u potpunosti su usvojeni samo onda kada se može govoriti o međusobnoj interakciji mišića i težine ruke prilikom sviranja. Korištenjem različitih izvora snage postižu se zvučne nijanse dinamike i boje tona klavira. Te se nijanse u prvom redu ostvaruju različitom **vrstom udara**. Riječ *udar* u klavirskoj tehnici označava način oblikovanja tonova, a različite vrste udara utječu na to kako zvuči pojedini ton te kako su tonovi međusobno povezani. Oblikovanje tona vezano je uz njegovu jačinu, trajanje i boju, a ostvaruje se kroz vezane (*legato*), nevezane (*staccato* i *portato*) i prijelazne vrste udara (*poco legato*, *non legato*, *leggiero*, *articolato* i *martelato*).

Usvajanje tehnike proces je automatizacije pojedinih tehničkih oblika sviranja ponavljanjem, odnosno vježbanjem. S obzirom na to da u literaturi nalazimo razne vrste tehnika u raznim kombinacijama, dobro je svaku od njih izolirano promatrati i uvježbavati kako bi se upoznale poteškoće svakog tehničkog oblika i time olakšalo uvježbavanje pojedine vrste tehnike. Jednom svladane i automatizirane tehničke vrste postaju razvijena tehnička vještina koja je spremna za primjenu u bilo kojoj situaciji. Ona se, jednako kao i hodanje, plivanje ili vožnja bicikla, nalazi u našoj podsvijesti i ne treba ju svaki put ponovo učiti. Vrste klavirske tehnike jesu:⁹³ položajne figure i pokretni oblici bez podmetanja palca, ljestvice, rastvorbe, dvohvati (*legato* i *non legato*), akordi, rotacija, trileri, skokovi, repeticija i vibrato, *glissando* i polifonija (sviranje više glasova jednom rukom).

⁹² Usp. Neuhaus: 2002: 76

⁹³ Zlatar, 2018: 73, prema Šaban, 1997

5.5.5. Interpretacijske vještine

Da bi se načinilo umjetničko djelo, treba ga znati napraviti.

Aleksander Blok

Interpretacija znači izvođenje. U glazbi se interpretacija može definirati kao izvođenje neke skladbe pretvarajući njezin notni zapis u zvukovni oblik. Svaki pijanist ima osobni doživljaj i ideju o određenoj skladbi, s obzirom na njegovu osobnost i kreativnost. Način na koji on oblikuje i izvodi određenu skladbu ovisi o njegovom poznavanju i razvijenosti interpretacijskih vještina.

Premda je **oblik skladbe** objektivna komponenta, on može biti različito shvaćen, što će utjecati i na interpretaciju. Svaka se skladba može formalno objasniti, pri čemu svaki oblik ima svoje posebnosti i probleme. Skladbi treba pristupiti kao jedinstvenoj cjelini te u njoj tražiti ono čime će se istaknuti njezina posebnost. Bogatstvo unutarnje strukture potaknut će nalaženje najboljeg interpretacijskog rješenja.

Dinamika i boja klavirskog tona ovise o pritisku koji pijanist prenosi na tipku te o osjećaju koji uho predaje ruci. Ovdje se pijanisti, u odnosu prema drugim instrumentalistima, nalaze u nepovoljnijem položaju jer na raspolaganju imaju samo jedan način djelovanja na dinamiku tona, a to je *decrescendo*. Nakon što je ton nastao, početna glasnoća postupno se gasi i na to pijanist nikako ne može utjecati, za razliku od, primjerice, violinista ili pjevača. Stoga je od neizmjerne važnosti „doslušavanje tonova“, kako bi ih se moglo međusobno povezivati u smislene cjeline te utjecati na boju i dinamiku nadolazećih tonova. Boja klavirskog tona ne postoji u zbilji, već u razvijenoj zvučnoj predodžbi i mašti pijanista. „Sam zvuk svojom energijom, svojom bojom – svojom vlašću – može i treba stvarati čudesa, čak i u dinamičkoj pustinji.“⁹⁴

Tempo predstavlja brzinu protoka doba. Obično ga ispisuje sam skladatelj – nazivom i/ili metronomskom oznakom. Iako je tempo u većini slučajeva istaknut na samom početku, pravi tempo svake skladbe ovisi o njezinom karakteru. Ponekad se i najmanje odstupanje od *pravog* tempa može činiti kao izobličavanje. Tempo će tako uvelike utjecati na izbor načina udara, dinamike, pedala, ukrasa. Za razliku od tempa, **puls**

⁹⁴ Perelman, 2004: 43 (225)

nije naznačen u notama jer on predstavlja unutarnji doživljaj i razumijevanje protoka vremena. Iako su jedinice mjere glavni oslonci za određivanje pulsa, svaki pijanist imaće drugačiji unutarnji osjećaj organizacije i protoka doba, a prema tome i drugačiji osjećaj za puls neke skladbe.

Kao i za puls, svaki pijanist ima i vlastiti osjećaj za korištenje **agogike**. Ona se očituje u promjeni trajanja jedne note ili kraćih i dužih odlomaka u skladbi, iz čega proizlazi njezina uska povezanost s vremenskim komponentama glazbe – ritmom, metrom i tempom. Osnovne agogičke oznake su: korona, agogički akcent, *rallentando*, *accelerando* i rubato. Isticanje pojedinih tonova, akorda ili čak pauza, ostvaruje se pomoću **akcenata** (naglasaka). Poput pravilnog naglašavanja slogova u riječima, pravilna akcentuacija daje pravi smisao glazbenom govoru. Stoga je lako zaključiti da je akcentuacija usko vezana uz artikulaciju zapisanu u notnom tekstu. U klavirskoj literaturi postoje melodijski, ritamski, metrički, dinamički, agogički i izražajni akcenti.

Ukrasi se definiraju kao ustaljeni melodijski obrasci koji se sastoje od jednog ili više tonova. Oni povezuju tonove, oživljavaju ih i daju im potrebni naglasak, pojačavaju izražajnost i čine glazbu zanimljivijom. Ukrasi su u klavirskoj praksi prisutni od 13. stoljeća, a svoj procvat doživljavaju za vrijeme razdoblja baroka, kada je ukras bio ornament i koristio se u službi obogaćivanja melodije. Do kraja 19. stoljeća zadržalo se samo nekoliko najtipičnijih oblika, a to su: predudar (*Vorschlag*; sastoji se od jednog tona), *Anschlag* i *Schleifer* (predudar koji se sastoji od više tonova), praler, mordent, *gruppetto* i triler.

Upotreba **pedala** svojstvena je isključivo klavirskoj glazbi te se ne nalazi kod drugih instrumenata (osim harfe). Iako postoje brojna pravila i tehnike, umjetnost pedalizacije nema jedinstvenog rješenja. Ona ovisi o brojnim faktorima kao što su fraziranje, akcentuacija, tempo, dinamika, stil, akustičke karakteristike prostora i mogućnosti instrumenta; a dobrim je dijelom podložna osobnosti i ukusu pijanista. Isto je uočio i Perelman i došao do zaključka kako je „udžbenik pedalizacije isto tako nezamisliv kao i *Kratki kurs vraćanja* ili *Priručnik iz čarobnjaštva*.“⁹⁵

Poznavanje stilova znači poznavanje karakterističnih odrednica nekog skladatelja ili razdoblja. Stilsko izvođenje zahtijeva dobro poznavanje klavirske literature, poznavanje

⁹⁵ Perelman, 2004: 15 (41)

opusa pojedinog skladatelja, njegova života i pozadine nastanka skladbe, znanje o tipičnim karakteristikama pojedinog razdoblja te poznavanje umjetnosti općenito.

5.5.6. Umjetnost izvođenja

U umjetnosti izvođenja postoji jedna zabrana – neumjerenost.

Natan Perelman

Umjetnost izvođenja vrhunac je rada svakog glazbenika. Pijanist mora, poput svakog drugog umjetnika, biti promicatelj znanja i kulture u društvu. Isto se odnosi i na profesora klavira s obzirom na to da je on u prvom redu pijanist, a tek onda pedagog. Neuhaus razlikuje dvije vrste profesora: *pedagog-izvođač* i *čisti pedagog*. Pedagog-izvođač je onaj profesor koji se uz pedagoški rad i dalje bavi vježbanjem i koncertiranjem. Čisti pedagog je profesor koji je cijelo svoje vrijeme posvetio samo učenicima, a zapustio je svoj prvotni poziv glazbenika. Posve je razumljivo da se pedagoški rad tih dviju vrsta profesora međusobno razlikuje. Dok izvođači imaju niz prednosti vezanih uz javne nastupe, čisti pedagozi u tom smislu ne moraju „sjediti na dvije stolice“. Unatoč svemu, Neuhaus zaključuje kako pedagog-izvođač preopterećen pedagoškim radom itekako šteti vlastitoj izvođačkoj djelatnosti, dok je s druge strane čisti pedagog kompletnija osoba jer se bavi jednim zanimanjem i ne mora cijeli život „žonglirati“ između nastave i koncerata. No tu postoji mogućnost da zbog zapostavljanja vlastita glazbenog poziva i nedostatka zadovoljstva samim sobom profesor počne negativno utjecati na rad i razvoj svojih učenika.⁹⁶

„S obzirom na različitost karaktera, nadarenost i životne prilike pojedinca, vrlo je teško, gotovo nemoguće, dati neki opći naputak kako se treba pripremiti za javni nastup.“⁹⁷ Iz ovog je citata lako zaključiti da se svaka osoba za javni nastup priprema na sebi svojstven način. Područje treme istraženo je u takve detalje da se može naučiti prepoznati simptome treme, prihvatiti njihovo postojanje te iskoristiti onu tehniku koja nam najbolje pomaže u njihovom svladavanju. Ipak, Neuhaus ovdje vidi i drugu stranu. Ističe kako je to koncertno uzbuđenje neophodno jer je svaki izvođač svjestan da svojom glazbom, odnosno svojom interpretacijom, prenosi ljudima nešto što je puno značajnije od običnih, svakodnevnih osjećaja i razmišljanja. Govoreći o samoj **koncertnoj praksi**, Neuhaus nalaže kako treba svirati što više i na što više različitih mjesta, ne samo u koncertnoj dvorani škole ili fakulteta. Također, koncertna praksa razvija se već samim vježbanjem kod

⁹⁶ Usp. Neuhaus, 2002: 140

⁹⁷ Neuhaus, 2002: 168

kuće. Svakom je vježbanju potrebno pristupiti s tolikom izražajnošću i muzikalnošću kao što se tomu pristupa prilikom javnog nastupa. Tek se tada stremlji pravom cilju, tj. umjetničkom izvođenju glazbe, a izlazi se iz beskonačnog vježbanja i predugog zadržavanja na istom stupnju koje se nehotice pretvori u sam cilj. Naravno, umjetničko izvođenje nije moguće ako se nisu svladale temeljne odrednice – notni tekst, tehnika i vještine interpretacije. Za svaki se javni nastup potrebno dolično pripremiti kako bi se u trenutku nastupa moglo slobodno muzicirati i kako bi do izražaja mogle doći naše osobine i kreativnost. „Za estradno uzbuđenje, od kojega mnogi stradaju, Rimski-Korsakov je posve točno ustanovio da je obrnuto proporcionalno stupnju pripreme.“⁹⁸

Kreativno stvaralaštvo u koncertnoj praksi gotovo je jednako važno kao i svladavanje tehnike ili interpretacije. Ono počiva na karakteru pojedinca, njegovim stavovima, aspiracijama i ciljevima. Carl Philip Emanuel Bach već je u 18. stoljeću naveo u čemu se sastoji dobra glazbena izvedba: „Ni u čemu drugome, osim u sposobnosti da se kroz pjevanje i sviranje izraze istinski sadržaj i raspoloženje djela. Izvedba može promijeniti svaku glazbenu misao do te mjere da se jedva prepoznaje.“ Dakle, svaka izvedba mora biti u službi prikazivanja sadržaja i karaktera skladbe. Osobnost, razina kreativnog stvaralaštva i način na koji pijanist koristi vještine interpretacije određuju kako će se ta skladba izvesti, odnosno prikazati publici. „Ideja se, kao i čovjek, ne može roditi dva puta.“⁹⁹ Neuhaus ovdje navodi da današnjim pijanistima u koncertnoj praksi najviše nedostaje osobnosti i „dirigentske stvaralačke volje“. Drugim riječima, oni sviraju ono što su naučili, a ne ono što su proučili, zamislili i proživjeli. Pijanist ne može izazvati osjećaje slušatelja ako on sam ništa ne osjeća. Isto tako, ne može ni prenijeti sadržaj ako ga sam ne razumije. Suprotno tome, odlična izvedba može proslaviti čak i osrednja djela i dati im na važnosti.¹⁰⁰

Snimanje, slušanje i analiziranje vlastite koncertne prakse proces je koji olakšava i ubrzava vježbanje, ali i pomaže u rješavanju treme prije javnog nastupa. Velika je vjerojatnost da se subjektivno mišljenje pijanista neće poklapati s onim što vidi ili čuje na snimci, ali ona će otkriti kako njegovo sviranje zvuči promatrano s objektivne strane te kako se on ponaša na pozornici. Profesor koji zajedno s učenicima snima, a zatim sluša i analizira njihove izvedbe, izravno utječe na njihovu sposobnost samokritičnosti te razvija analitičko mišljenje i zaključivanje. Učenici na taj način uče objektivno promatrati svoju

⁹⁸ Neuhaus, 2002: 171

⁹⁹ Perelman, 2204: 54 (310)

¹⁰⁰ Bach, 2003: 125

izvedbu te na temelju onoga što su čuli zaključuju što treba ispraviti, uvježbati, poboljšati. Temeljitim radom profesor potiče njihovo osamostaljivanje, što u konačnici dovodi do trenutka kada profesor postaje potpuno nepotreban. Razvijenim metodama rada i samostalnim promišljanjem o svom sviranju učenici dolaze do praga zrelosti koji dalje vodi u majstorstvo umjetničkog izvođenja – koncertnu pijanističku praksu. Osim samoga sebe, bitno je da pijanist sluša i ostale, posebice svjetski priznate pijaniste-izvođače, kako bi dobio što realniju i kompletniju sliku o izvođenju pojedine skladbe. Dakako, važno je da se tomu pristupa pažljivo i koristeći vlastiti intelekt, a ne samo slijepo sljedeći nečiju izvedbu samo zato što je ta osoba poznata i slavna.

Umjesto zaključka, poglavlje će završiti s nekoliko aforizama Natana Perelmana koji domišljato i duhovito opisuju umjetnost izvođenja i sve njezine čari.¹⁰¹

Izvođač mora posjedovati umijeće preobrazbe, jer tada umjesto monotonih monologa niču živi dijalozi.

Vježbati na klaviru treba dugo; razmišljati za klavirom mnogo; a „razmišljati“ pored klavira – što kraće.

Muzikalnost izvođenja ne mjeri se količinom osjećaja prolivenih na jedan kvadratni centimetar notnog teksta.

Bez obzira na to što je pijanist svirajući, često visoko podizao obrve, glazba je i dalje ostala na istoj razini.

Dobra gramofonska ploča pri prvom je slušanju iznenađenje, pri drugome savjet, a pri idućima nasilje.

Treba biti pažljiv u oponašanju pomodnih autoriteta jer su oni često sazđani od poroka uzdignutih u visine.

Onaj tko objavljuje tuđe djelo kao svoje, plagijator je; tko dobro precrtava umjetnikovu sliku – kopist je; dobar imitator tuđe ploče naziva se, ne znam zašto, umjetnikom.

¹⁰¹ Perelman, 2004

6. CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE

„Idealni pedagog je onaj koji u svim slučajevima i s raznih gledišta umije i zna više od učenika, čak i onda ako je učenik genijalan.“¹⁰² Neuhaus nam ovim citatom daje uvid u idealnu situaciju odgojno-obrazovnog procesa: profesor koji u svakom trenutku, uvijek i neosporivo, zna i može više od svojih učenika. U realnim situacijama takva nadmoć profesora nad učenikom naprosto nije moguća. Profesor je nit vodilja, pomoć i uzor u učenikovu razvoju, ali svaki će učenik s vremenom razviti vlastito mišljenje, stavove i stil sviranja. No kako se razvijaju učenici tako se razvija i profesor. Glavna odlika svih kompetencija potreba je za njihovim neprestanim razvijanjem i usavršavanjem. One su od izrazitog značaja za svakog profesora i njegovu radnu okolinu, ali i za svaku državu općenito jer se na radu prosvjetnih djelatnika temelje osnovna znanja, sposobnosti i vrijednosti djece. Vrkić Dimić ističe kako države imaju odgovornost osigurati kompetentnost svojih profesora. Pojam kompetentnosti uključuje temeljno obrazovanje profesora, ali i njihovo osposobljavanje za kontinuirani profesionalni razvoj. Drugim riječima, država je odgovorna za razvijanje kompetencija profesora i prakse cjeloživotnog učenja.¹⁰³ Profesor svakodnevno treba usavršavati svoja znanja i vještine iz područja klavirske metodike, jednako kao i znanja iz opće pedagogije, psihologije i didaktike. Nadalje, mora biti upoznat s radom i dostignućima ostalih profesora iste struke, jednako kao i s vlastitim radom i napredovanjem. Osim toga, treba biti u tijeku s najnovijim otkrićima i dostignućima u glazbi općenito, a ne samo u području klavirske glazbe.

Profesorski poziv jedan je od najzahtjevnijih poziva općenito. Malo je onih koji mogu odgovoriti na sve zahtjeve profesije, stoga ne iznenađuje veoma mali broj izvanrednih profesora klavira. Neuhaus naglašava kako profesor klavira istodobno treba biti povjesničar, teoretičar, pedagog, izvođač i estetik, ali prije svega, on treba biti profesor glazbe. U tom se trenutku profesionalna poduka pretvara u pravo odgajanje – „ostvarenje visoke glazbene kulture, dostojne našega i svakog naroda te slavnog vremena u kojem živimo.“¹⁰⁴

¹⁰² Neuhaus, 2002: 151

¹⁰³ str 56 Vrkić Dimić

¹⁰⁴ Neuhaus, 2002: 166

7. ZAKLJUČAK

Kompetencije predstavljaju prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, sposobnosti i vrijednosti potrebnih za osobni i profesionalni razvoj svakog pojedinca u društvu. One su temelj za planiranje i vođenje nastave usmjerene na učenike i razvijanje zdravih odnosa s učenicima, roditeljima i suradnicima u školi. Profesor klavira mora imati razvijene kompetencije u trima područjima: pedagogiji, didaktici i metodici. Pedagoške su kompetencije one kompetencije koje omogućuju profesoru da, osim obrazovanja, učenike usmjerava i u odgoju. Svih osam pedagoških kompetencija (osobna, komunikacijska, refleksivna, socijalna, emocionalna, interkulturalna, razvojna i vještine rješavanja problema) omogućavaju profesoru da što lakše pristupi svakom učeniku, bez obzira na njegov karakter, porijeklo, emocionalni razvoj, mogućnosti i sposobnosti. Na taj je način profesor sposoban u kratkom vremenu prilagoditi se na sve situacije na koje naiđe prilikom poučavanja te jednako brzo i lako riješiti sve nadolazeće probleme. Razvijene didaktičke kompetencije olakšavaju: izgradnju kurikulumu usmjerenog na učenike, planiranje, organiziranje i vođenje nastavnog procesa, oblikovanje motivirajućeg ozračja, pravedno ocjenjivanje učeničkih postignuća te ostvarivanje pozitivnih odnosa s učenicima, roditeljima i suradnicima. Metodičke kompetencije predstavljaju ukupnost znanja i vještina koje profesor treba imati kako bi mogao biti vrsni poznavatelj područja u kojem se specijalizirao. Zbog toga profesor klavira treba znati pravilno pročitati notni tekst, imati razvijene praktične, tehničke i interpretacijske vještine te poznavati sve aspekte koncertne prakse, odnosno umjetničkog izvođenja.

Zvanje profesora klavira objedinjuje najrazličitija znanja i vještine iz pedagoških, didaktičkih i glazbeno-metodičkih područja. Ono je specifično upravo zato što profesor ne samo da prenosi sve svoje znanje na učenike već im pomaže i u individualnom, intelektualnom i karakternom razvoju. Kako bi to bilo ostvarivo, profesor i sam mora težiti osobnom i profesionalnom napretku. Samo će na taj način trud i zalaganje profesora ostaviti značajan utisak u životu učenika i pomoći mu da se formira kao cjelovita osoba. U konačnici, najbolje je priznanje profesoru upravo uspjeh njegovih učenika.

8. BIBLIOGRAFIJA

1. Bach, C. P. E. *Ogled o pravoj umjetnosti sviranja klavira*. Zagreb: Jakša Zlata, 2003.
2. Begić, A. *Interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola*. Doktorski rad. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2017., <https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos:1928/preview> (pristup 30. svibnja 2019.).
3. Bognar, L. Etape odgojno-obrazovnog procesa. *Ladislav Bognar.*, <http://ladislav-bognar.net/node/77> (pristup 30. svibnja 2019., posljednja promjena 2016.)
4. Brust Nemet, M. Pedagoške kompetencija učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*. LIX, 2013, 30, str. 79-93., <https://hrcak.srce.hr/131842> (pristup 30. svibnja 2019.)
5. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagoška istraživanja*, 9, 2012, 1/2, str. 175–187., <https://hrcak.srce.hr/file/167693> (pristup 30. svibnja 2019.)
6. Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S. i Ružić, S. Samovrednovanje kvalitete procesa učenja na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik*, 65, 2016, Tematski broj, str. 11–21., <https://hrcak.srce.hr/file/236059> (pristup 30. svibnja 2019.)
7. Fajdetić, M.; Šnidarić, N. Kompetencije stručnog suradnika pedagog u suvremenoj pedagoškoj praksi, *Napredak*, 154, 2014, 3, str. 237–260., <https://hrcak.srce.hr/file/204677> (pristup 30. svibnja 2019.)
8. Goleman, D. *Emotional Intelligence*. Ur.: Ivanka Borovac. Zagreb: Mozaik knjiga, 1997., https://www.academia.edu/attachments/38325602/download_file?st=MTU1NjgxNzM0Myw5My4xNDAuOC4xNTIsMTAyMjI1NzU1&s=swp-toolbar&ct=MTU1NjgxNzM0NSwxNTU2ODE3MzUwLDEwMjIyNTc1NQ (pristup 30. svibnja 2019.)

9. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Gl.Ur.: Slaven Ravlić. Zagreb, 2018., <http://www.enciklopedija.hr> (pristup 30. svibnja 2019.)
10. Jurčić, M. Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja*, 11, 2014, 1, str. 77-93., <https://hrcak.srce.hr/139572> (pristup 30. svibnja 2019.)
11. Jurčić, M. *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO d.o.o, 2012.
12. Jurić, V. *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga, 1988.
13. Juul, J. *Škola u infarktnom stanju*. Zagreb: Znanje d.o.o., 2013.
14. Klein, V. *Referat o Metodici individualne poduke glasovira od C. F. Martienssena*. Diplomski rad. Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, 1946., <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:116:720657> (pristup 30. svibnja 2019.)
15. Komar, Z. Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja, *Pedagoška istraživanja*, 5, 2008, 2, str. 127–138., <https://hrcak.srce.hr/file/174684> (pristup 30. svibnja 2019.)
16. Korthagen, F. A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20, 2004, 1, str. 77–97., https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1181134774565_1500279159_13957/essence%20of%20a%20good%20teacher.pdf (pristup 30. svibnja 2019.)
17. Lacković, Marija. *Uloga nastavnika klavira danas*. Diplomski rad. Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, 2013., <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:116:319267> (pristup 30. svibnja 2019.)
18. Lasić, K. *Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi*, 3, 2015, 2, str. 101–110., <http://putokazi.eu/wp-content/uploads/2016/01/KL.pdf> (pristup 30. svibnja 2019.)
19. Lazarević, V. Individualizovana nastava. *Obrazovna tehnologija*. Stručni rad. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu, 2005., <http://zelenaucionica.com/wp->

- content/uploads/2014/01/6_OT_2_2005_VESNA_LAZAREVIC_.pdf (pristup 30. svibnja 2019.)
20. Lennon, M. *Teacher Thinking: A Qualitative Approach to the Study of Piano Teaching*. London: University of London, Institute of Education, 1996.,
<http://discovery.ucl.ac.uk/10018933/1/362740.pdf> (pristup 30. svibnja 2019.)
21. LeCroy, J. A. *The Beginning Piano Class at the College Level*. Denton: North Texas State University, 1976.,
https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc662988/m2/1/high_res_d/1002773114-LeCroy.pdf (pristup 30. svibnja 2019.)
22. Ljubetić, M.; Kostović Vranješ, V. Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu, *Odgojne znanosti*, 10, 2008, 1 str. 209–230.,
<https://hrcak.srce.hr/file/44990> (pristup 30. svibnja 2019.)
23. Maydwell, F. *Piano Teaching: A Guide for Nurturing Musical Independence*. North Perth: The New Arts Press of Perth, Inc, 2007.,
<http://anthonymaydwell.com/PocoPianoOnline/PianoTeaching.pdf> (pristup 30. svibnja 2019.)
24. Meyer, H. *Što je dobra nastava?*. Zagreb: Erudita, 2005.
25. Neuhaus, H. *O umjetnosti sviranja klavira*. Zagreb: Jakša Zlatar, 2002.
26. Nikolić, L. Stavovi o glazbenom obrazovanju kao čimbenik glazbenog obrazovanja budućih učitelja, *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24, 2017, 2, str. 39–55., <https://hrcak.srce.hr/file/294478> (pristup 30. svibnja 2019.)
27. Nikolić Markota, K., *Nastavni tekst za predmet: Metodika nastave klavira*. Zagreb: Katolički Bogoslovni fakultet, Institut za crkvenu glazbu „Albe Vidaković“, 2002.
28. Palekčić, M. Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagoškijska teorijska perspektiva, *Pedagoškijska istraživanja*, 11, 2014 ,1, str. 7–26.,
<https://hrcak.srce.hr/file/205898> (pristup 30. svibnja 2019.)
29. Passburg, A. C. *Introduction to Piano Pedagogy: A Bible-Based Course for Piano Teacher Training in Christian Colleges And Universities*. Virginia: Liberty University, 2017.,

- <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1457&context=masters> (pristup 30. svibnja 2019.)
30. Perelman, N. *Na satu klavira*. 2. izmijenjeno izdanje. Zagreb: Jakša Zlatar, 2004.
31. Poljak, V. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 1970.
32. Pranjić, M. Nastavna metodika – teorijske osnove. *Kroatologija*, 2, 2011, 2, str. 123-140., <https://hrcak.srce.hr/file/119618> (pristup 30. svibnja 2019.)
33. Račić, M. Modeli kompetencija za društvo znanja. *Suvremene teme*, 6, 2013, 2, str. 86–100., <https://hrcak.srce.hr/file/166594> (pristup 30. svibnja 2019.)
34. Reić, M. *Dijete i muzika: uloga razvijanja kreativnosti u formiranju djetetove ličnosti*. Diplomski rad. Zagreb: Muzička akademija Sveučilišta u zagrebu, 1964., <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:116:383241> (pristup 30. svibnja 2019.)
35. Rojko, P. Psihologija i nastava instrumenata, *Tonovi*, 27/28, 1996, 11 (1/2), str 6–17., https://bib.irb.hr/datoteka/792282.Rojko_Psihologija_i_nastava_instrumenta.pdf (pristup 30. svibnja 2019.)
36. Schachl, H. *Učenje bez straha*. Zagreb: Educa, 1999.
37. Šimunović, Z. Poželjne osobine učitelja nastave instrumenta u glazbenoj školi, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58, 2012, 1, str. 167–176., <https://hrcak.srce.hr/file/125436> (pristup 30. svibnja 2019.)
38. Štebih, M. *Nastavničke kompetencije strukovnih nastavnika: hrvatska i njemačka perspektiva*. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 2017., <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:504513> (pristup 30. svibnja 2019.)
39. Timakin, E. M. *Klavirska pedagogija*. Zagreb: Jakša Zlatar, 1997.
40. Topić, A. *Pedagoške kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja*. Diplomski rad. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2016., <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:456917> (pristup 30. svibnja 2019.)
41. TUNING Projekt. (Tuning educational structures in Europe). *Uvod u projekt „Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi“*.

- http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf (pristup 30. svibnja 2019.)
42. Vargović, E. Bilješke jednog učitelja. *Metodički ogledi*, 14, 2007, 2, str. 119–143., <https://hrcak.srce.hr/file/32694> (pristup 30. svibnja 2019.)
43. Varšić, P. Razlika između osjećaja i emocija. *Alternativa informacije*. <http://alternativainformacije.com/2014/01/razlika-između-osjećaja-i-emocija/> (pristup 30. svibnja 2019., posljednja promjena 28. siječnja 2014.).
44. Vizek Vidović, V. *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2009.
45. Vizek Vidović, V. *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja; Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, 2011.
46. Vrkić Dimić. Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće, *Acta Iadertina*, 10, 2013, 1, str. 49–60., <https://hrcak.srce.hr/file/280163> (pristup 30. svibnja 2019.)
47. Zlatar, J. *Metodika nastave klavira, I.dio*. Zagreb: Jakša Zlatar, 2018.
48. Zlatar, J. *Uvod u klavirsku interpretaciju*. Zagreb: Jakša Zlatar, 2016.
49. Županić Benić, M. *Stručne kompetencije učitelja u kurikulumu umjetničkih područja*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2017.
50. Yu, Lo Pik. *Piano Teaching Methodologies Used in the Training of Final Year Undergraduate Performers at Four Tertiary Institutions in Hong Kong*. Melbourne: School of Education Royal Melbourne Institute of Technology, 2010., <https://researchbank.rmit.edu.au/eserv/rmit:4939/Lo.pdf> (pristup 30. svibnja 2019.)