

Lidija Nikolić

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet, Hrvatska
lnikolic@ufos.hr

OBRAZOVANJE BUDUĆIH UČITELJA RAZREDNE NASTAVE ZA VOĐENJE PEVANJA U RAZREDU

Sažetak

U radu se prikazuje problem obrazovanja učitelja razredne nastave za vođenje pevanja sa decom ranog školskog uzrasta u okviru nastave muzike. Učitelj razredne nastave je prvi učitelj pevanja svoj deci i zbog toga su njegove muzičke kompetencije i muzičko obrazovanje na učiteljskom fakultetu vrlo značajni. Dat je pregled muzičkih kompetencija učitelja za pevanje zasnovane na predmetnom kurikulumu u osnovnoj školi i na razvojnim mogućnostima učenika, uključujući vokalnu edukaciju i poznavanje vokalne higijene. UKazuje se na probleme koji nastaju u toku obrazovanja budućih učitelja za sticanje kompetencija pevanja na studijama i prikazuju se rešenja koja su zasnovana na naučnim istraživanjima kako bi postignuća studenata bila optimalna. Razmatraju se moguća didaktičko-metodička rešenja u nastavi muzike na studijama i u tom kontekstu uloga nastavnika pevanja. Izneseno razmatranje otvara pitanje koje je u vezi sa nivoom muzičkih znanja i veština, kao i sa supkompetencijama koje su potrebne učitelju osnovnog obrazovanja za kvalitetno vođenje pevanja u razredu, a ono podrazumeva i učiteljevo samopouzdanje u sopstvene muzičke kompetencije. Takvo samopouzdanje omogućuje učitelju da pevanju pristupi sa radošću i da pevanje oblikuje u igru.

Uvod

Učitelj razredne nastave jeste prvi učitelj pevanja svoj deci. Njegova znanja, veštine i stavovi prema muzici i pevanju uticaće na razvoj i učenje dece kojoj predaje, ali i na formiranje njihovih stavova prema pevanju i stvaranju navike da pevaju. Kompetentan¹, kreativan i motivisan učitelj učiniće pevanje igrom u svakoj etapi muzičke aktivnosti.

¹ Pojam *kompetencija* u ovom radu podrazumeva definiciju Nacionalnog prosvjetnog saveta Republike Srbije koji navodi da „kompetencije predstavljaju skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova nastavnika. Centralnu ulogu u određivanju obrazovanja i vaspitanja imaju nastavnici jer oni neposredno utiču na učenje i razvoj učenika. Nastavničke kompetencije se određuju u odnosu na ciljeve i ishode učenja i treba da obezbede profesionalne standarde o tome kakvo se poučavanje smatra uspešnim” (*Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, 2011).

Muzičko obrazovanje na učiteljskom fakultetu predstavlja glavni izvor muzičkih i metodičkih kompetencija budućih učitelja. Istraživanja u Hrvatskoj, ali i u drugim zemljama sa istim, sličnim i različitim obrazovnim sistemima u kojima nastavu muzike u mlađim razredima osnovne škole izvode učitelji, pokazuju da učitelji nemaju dovoljno samopouzdanja kada je nastava muzike u pitanju, a jedan od najčešćih razloga koje navode jeste nedostatak znanja i veština sviranja i pevanja. To pokazuje da nastavna praksa muzičkog obrazovanja budućih učitelja nije dovoljno efikasna. Kako je ovo područje nedovoljno istraženo, ovim radom želimo da doprinesemo povećanju kvaliteta muzičkog obrazovanja na učiteljskim fakultetima u kontekstu obrazovanja i osposobljavanja za vođenje pevanja u razredu.

Muzika je, kao deo ljudske kulture, našla svoje mesto u vaspitno-obrazovnim sistemima različitih zemalja, ali su ciljevi nastave muzike sa decom ranog školskog uzrasta vrlo slični. Polazište ovog istraživanja problema obrazovanja budućih učitelja razredne nastave za vođenje pevanja u mlađim razredima osnovne škole predstavlja obrazovni model u Hrvatskoj. Međutim, istraživanje se može odnositi i na druge obrazovne sisteme u kojima učitelj izvodi nastavu muzike.

Muzička kultura i nastavno područje pevanja

Nastavni predmet *Glazbena kultura*² temelji se na psihološkom načelu da učenici vole muziku i da se rado aktivno njome bave (pevati, svirati). Stoga bi nastava muzike trebalo da bude podsticaj i mogućnost ostvarenja dečje želje. Takođe se zasniva na kulturno-estetskom načelu koje se bazira na tome da nastava osposobljava kompetentnog korisnika muzičke kulture.

Ciljevi nastave muzičke kulture usmereni su ka upoznavanju učenika sa osnovnim elementima jezika muzike, ka razvijanju njihove muzičke kreativnosti, uspostavljanju i usvajanju vrednosnih merila za kritičko i estetsko procenjivanje muzike i ka uvođenju učenika u muzičku kulturu. Pritom je u središtu pažnje učenikova muzička aktivnost (pevanje, sviranje, plesanje, slušanje muzike) koja će obogatiti njegov emocionalni svet i izoštravati njegov umetnički senzibilitet (Rojko, 2005).

Nastava muzičke kulture u nižim razredima osnovne škole treba da stvori uslove za podsticanje pozitivnih emocija i osećaja pripadnosti i zajedništva, a upravo pevanje može biti oblik grupne identifikacije i socijalnog vezivanja (Welch, 2005).

² Nastavni predmet u osnovnoj školi u Hrvatskoj koji obuhvata muzičko obrazovanje naziva se *Glazbena kultura*.

Učitelj je sloboden da odabere pesme koje će sa učenicima pevati. Pritom će biti vođen željama i mogućnostima dece, kao i preporukama datim u Nastavnom planu i programu (2006) koji učitelja obvezuje samo u vezi sa brojem pesama koje će učenici pevati. Mogu se pevati popularne autorske dečje pesme, narodne pesme i umetničke pesme, a treba postići izražajno i lepo pevanje, jasan izgovor i ostvariti primerenu muzičku interpretaciju. Pevanjem u razredu razvija se osećaj tačne intonacije i ritma, muzičko pamćenje i samopouzdanje, a podrazumeva se da se pesme kontinuirano izvode bez obveznog zapamćivanja teksta. Svakako treba težiti umetničkom pevanju bez obzira što to nije ostvarivo u okvirima nastave opšteg obrazovanja, osim u horu (Rojko, 1992). Obrada pesama u nižim razredima osnovne škole treba da bude realizovana metodom obrade pesme po sluhu (Rojko, 2004).

Pevanje u razredu

Muzički razvoj deteta zavisi od genetskih predispozicija, od bogate muzičke okoline i od sopstvenog muzičkog angažovanja. Kada govorimo o vokalnom razvoju, ključnu ulogu ima proces sazrevanja (Radoš, 2010). Učitelj treba da planira muzičke aktivnosti prema razvojnim i muzičkim potrebama svakog deteta i to do optimalnog ostvarenja potencijala pojedinca.

Prilikom planiranja nastave muzičke kulture učitelj bira pesme koje će učenici pevati. Pesme moraju odgovarati glasovnim mogućnostima dece. To znači da učitelj mora da proveri muzičke sposobnosti dece: opseg glasa, osećaj za ritam, percepciju visine tona, muzičku memoriju. Na osnovu provere učitelj može da pretpostavi koje pesme će deca sa lakoćom otpevati. Dakle, počeće sa pesmama koje su u opsegu glasova dece u razredu, a sledećim pesmama će postupno proširivati opseg za pola ili ceo ton više i niže. Tako se deca neće naprezati dok pevaju i biće uspešna.

Dečji glasovi su osjetljiviji i nežniji od zrelih glasova i zahtevaju više pažnje i brige i zato je vrlo važna postupnost u postavljanju muzičkih zahteva. Osim pitanja opsega tonova pesama, učitelj treba da pazi i na zahtevnost melodije pesme u odnosu na intervale koji čine melodiju. Iz toga proizlazi način na koji će učitelj početi da peva pesme čije su melodije građene od manjih intervala uzlazno i silazno i postupno će birati pesme koje imaju veće intervale kako bi se izbeglo naprezanje i distoniranje u većim intervalskim skokovima. Ritmička komponenta melodije takođe treba da sledi princip postupnosti u vezi sa dikcijom i motoričkim mogućnostima dece. Da bi kod učenika razvijao muzičku memoriju, učitelj će birati pesme koje imaju jednostavne i kratke fraze a ne duže i zahtevnije koje iziskuju duže vežbanje.

Kriterijum koji ne pripada muzičkim kriterijumima za odabir pesama jeste tekst pesme koji obrađuje tematiku koja je deci zanimljiva i bliska. Uspešnost dece u pevanju je takođe bitna jer uspešna aktivnost dovodi do izgradnje samopouzdanja, pa će deca rado pevati, postići će se pozitivna atmosfera u razredu, biće izgrađeni pozitivni stavovi prema pevanju, muzičkim aktivnostima i muzici uopšte.

Pevanje je neizostavni faktor i nastavnog područja sviranja – praćenje pevanja ritmičkim udaraljkama, sviranje na metalofonima ili drugim melodijskim instrumentima. Muzičko opismenjavanje nije deo sadržaja nastave muzičke kulture u razrednoj nastavi, pa je sviranje moguće jedino uz pomoć pevanja. Tako će izbor primera, koje će deca svirati, takođe biti zasnovan na kriterijumima odabira pesama.

Nastavno područje muzička kreativnost podrazumeva muzičke igre različitih formi. Ono se može izvoditi u obliku igara sa pevanjem, pevanjem uz pokret ili u vidu dečijeg muzičkog stvaralaštva, organizovanjem muzičkih aktivnosti u kojima će deca biti podsticana da kreiraju brojalicu, pesmu, pratnju pesmi pokretom ili na instrumentu, da završe započetu muzičku misao, osmisle pokret ili ples uz instrumentalnu kompoziciju. Dakle, pevanje prožima i ovo nastavno područje, pa učitelj treba da vodi računa o principu postupnosti.

Pevanje u razredu treba da bude stručno vođeno počevši od odabira pesama i muzičkih primera, do pripreme za pevanje. Vežbe disanja su neizostavni deo pripreme u procesu obrade pesme. Kreativan učitelj će proces voditi prirodno iz jedne etape u drugu, sprovodeći osmišljene i deci zanimljive vežbe disanja. Pevanje treba da se odvija u provetrenoj prostoriji umerene temperature. Učitelj će omogućiti deci kratke pauze kako bi mogla da odmore glasove i dovoljan broj ponavljanja da bi ona zapamtila pesmu. Pritom će voditi računa da izbegne monotoniju i da održi dečju pažnju jer se veštine razvijaju i kroz praktičnu igru i igru u grupi, a ne samo kroz namerno vežbanje.

Muzički instrument se u razredu može koristiti na više načina kao podrška pevanju, od jednostavnog intoniranja do praćenja demonstracije pesme i dečjeg pevanja sviranjem melodije i harmonijske pratnje. Aranžman pratnje dečjem pevanju treba da bude jednostavan kako bi deca lakše razlikovala melodiju od pratnje. Glasnoća pratećeg instrumenta mora biti odmerena kako se deca ne bi nadglasavala i previše naprezala svoje glasove. U praksi se javljaju vrlo dopadljive snimljene matrice za pevanje u razredu, mnoge od njih sadrže „preorkestrirane“ aranžmane, sa previše instrumenata i previše vrsta instrumenata među kojima su instrumenti koji postižu jednaku visinu tona, a akustički su jači od glasa, pa podstiču decu da se s njima nadglasavaju (Rutkowski i Trollinger, 2004). Učiteljevo samostalno

demonstriranje pesme omogući će deci bliskiji doživljaj pesme, nego kada je upotrebljen njen snimak.

Učitelji bi trebalo da znaju da je pevanje naučeno ponašanje i da podučavanje ima najvažniju ulogu u obrazovanju kompetentnog pevača. Razumevanje prirode dečjeg pevanja i vokalna kultura učitelja, kao i dobro isplanirana i realizovana aktivnost pevanja sa decom dovešće do toga da deca uspešno pevaju i povećaće njihovu želju za pevanjem.

Šta učitelji moraju znati o specifičnostima dečjeg glasa?

Kako bi se postigao željeni ton, glasovni aparat, abdomen i diafragma, muskulatori i psihoneurološki sistem moraju funkcijonisati pravilno i koordinirano (Benninger, 2010). Anatomija dečjeg vokalnog aparata nije kao kod odraslih. Dečje glasne žice su kraće i podržavajući mišići su nerazvijeni i osjetljivi i zbog toga dečji glas ima manji opseg nego glas odrasle osobe. Stoga deca ne mogu izvesti finu vokalnu artikulaciju. Dečji glas bi trebalo da ima istu boju u svom opsegu. Kada deca pokažu da mogu na zdrav način pevati u manjem opsegu, treba im postupno dodavati tonove.

Fiziološki prirodan *vibrato* nije moguć zbog toga što vokalni ligament (*lamnia propria*), koji to omogućava, nije formiran pri rođenju, pojavljuje se tek oko osme godine, ali u potpunosti se razvija do 11. ili 12. godine (Benninger, 2010). Kako je *vibrato* prirodan učiteljev glas, a deca će oponašati njegovo pevanje i pevanje odraslih, decu treba uputiti da ne pevaju s *vibratom* jer je to karakteristika glasa odrasle osobe, a detetu može oštetiti glas (McKinney, 2005). Najbolje je da učitelj blago adaptira glas kako bi deca mogla da ga oponašaju. Učitelju se preporučuje da peva ravan ton kako bi pomogao deci da tačno otpevaju melodiju, ali da to ne čini dugo. Kada deca usvoje melodiju, učitelj može da peva svojim prirodnim glasom (Trollinger, 2007).

Upravo zbog nerazvijenosti i osjetljivosti elemenata koji učestvuju u produkciji tona, deca ne mogu pevati dugo i potrebna im je pauza. Stoga se ne sme očekivati i forsirati da deca jednako pevaju kao odrasli.

Zahtevi za dinamičkim nивелирањем ne smeju biti numereni zbog nerazvijenosti respiratornog sistema. *Forte* treba da bude odmeren kako ne bi podstakao decu da viču dok pevaju. Deca postižu od dvanaeste godine jednak glasnoću kao odrasli. Tada počinju disati kao odrasle osobe, ali koriste više dah (Stathopoulos, 2000).

Zato je važno da učitelj zna da vodi pevanje, da prati vokalno zdravlje i produkciju tona (gledanjem i slušanjem) kako bi uočio znake stresa tokom pevanja. Uobičajeni znakovi vokalnog stresa su forsirani zvuk, podizanje i isturivanje brade ili guranje brade prema prsima, crvenilo u licu i vidljiva napregnutost vratnih žila.

Obrazovanje budućih učitelja za sticanje kompetencija pevanja

Vaspitno-obrazovni sistem u Hrvatskoj učitelju poverava izvođenje nastave muzičke kulture u prva tri³ razreda osnovne škole. Specifičnost obrazovnog procesa i njegovog ishoda zahtevaju različitost profesionalnog profila učitelja razredne nastave kao učitelja muzike od profila nastavnika muzike u muzičkim školama u kontekstu obrazovnih, profesionalnih i izvođačkih kompetencija (Bogunović, 2008).

Muzičko obrazovanje nastavnika u muzičkim školama teče od detinjstva u paralelnom obrazovnom sistemu koji stvara osnove za različite oblike muzičke nadgradnje. Nastavnici u muzičkim školama imaju završene diplomske studije i težnju ka daljem profesionalnom i ličnom razvoju na specijalističkim, magistarskim i doktorskim studijama i kroz različite oblike usavršavanja (seminari, majstorski kursevi eminentnih izvođača ili pedagoga), zavisno od orijentacije ka izvođaštvu (instrument, glas, hor, orkestar) ili korpusa muzičko-teorijskih stručnih predmeta.

Učitelji razredne nastave uče muziku tokom opšteg obrazovanja. Tek na učiteljskom fakultetu stiču muzičke kompetencije za izvođenje nastave muzike, a nakon završetka studija mogu se usavršavati na seminarima i radionicama. Takav način usavršavanja može proširiti metodičke poglede na nastavu muzike, ali veštine pevanja i sviranja usvojene na studijama predstavljaju vrhunac njihovog izvođačkog postignuća, osim u pojedinačnim slučajevima većeg ličnog muzičkog angažovanja.

Kao što se i moglo očekivati, u istraživanju koje su sproveli Holdenova i Batn (Holden & Button, 2006) potvrđena je korelacija između muzičkog obrazovanja učitelja, većih kvalifikacija u muzičkom obrazovanju i samopouzdanja pri podučavanju muzike. Međutim, isto istraživanje je pokazalo da veće samopouzdanje imaju učitelji koji su tek počeli da izvode nastavu jer je prošlo kratko vreme od obuke. Tako će učitelji koji imaju manje od 10 godina iskustva pokazati više samopouzdanja za izvođenje nastave muzike, nego oni koji podučavaju duže od toga. Takvi rezultati ukazuju da je samopouzdanje više povezano sa muzičkim veštinama koje su na vrhuncu na studijama, nego s nastavnim iskustvom i metodičkom praksom koja se usavršava tokom različitih oblika celoživotnog obrazovanja učitelja.

U istom istraživanju (Holden i Button, 2006) učitelji su se izjasnili da im je pevanje najteže područje rada u nastavi muzike najčešće zbog toga što im je teško da intoniraju, neki su frustrirani jer ne umeju dobro da pevaju i osećaju se nesigurno kada pevaju sa starijom decom. Učitelji su

³ Preporuka u Nastavnom planu i programu za *Glazbenu kulturu* jeste da predmetni nastavnik izvodi nastavu *Glazbene kulture* od 4. razreda pa do kraja osnovne škole. Međutim, u slučaju organizacijskih problema u školi nastavu *Glazbene kulture* u četvrtom razredu će izvoditi učitelj.

obeshrabreni kada je u pitanju pevanje, pogotovo ako nisu sigurni u sopstveni glas i sposobnost intoniranja što se javlja kao posledica slabih muzičkih sposobnosti i veština, a nedostaje im i teorijsko znanje (Holden i Button, 2006). Muzičko obrazovanje na studijima predstavlja ključni i najčešće jedini izvor kompetencija za pevanje za buduće učitelje, pa od ovog obrazovanja zavisi pevanje u razredu budućih generacija dece.

Određivanje okvira učiteljevih kompetencija za pevanje i definisanje ciljeva muzičkih predmeta na učiteljskom fakultetu mora biti uključeno sa ciljevima nastave muzičke kulture u opštem obrazovanju. Od učitelja se očekuje da samostalnim pevanjem *a cappella* i pevanjem uz instrumentalnu pratnju akordičkog instrumenta (najčešće sintisajzera) izvodi nastavno područje pevanje. Izvođenje pesme i pevanje sa decom i za decu iziskuje adekvatan opseg glasa, izražajno pevanje u relativno tačnoj intonaciji s planiranim udahom koji će artikulisati fraze i dobru dikciju. Učitelj treba da poznaje notno pismo, da ima elementarna znanja o harmonizaciji dečjih i narodnih pesama, da poznaje metodičke postupke obrade pesme po sluhu i da bude osposobljen za analizu muzičkih oblika.

Za stručno planiranje i vođenje muzičkih aktivnosti u razrednoj nastavi, učitelj treba da bude edukovan u području pevanja, a ta edukacija obuhvata znanja i pevačke veštine svakog učitelja. Elementarna muzička pismenost⁴ omogućava učitelju da razume jezik muzike kako bi mogao da realizuje proces nastave muzike i da sprovodi metodu obrade pesme. Da bi učitelj mogao da planira sadržaje i učestalost muzičkih aktivnosti, treba da proveri muzičke sposobnosti dece, pa i vokalne sposobnosti. Edukacija učitelja za takvu proveru sadrži muzičku pismenost, veštinu pevanja, sviranja, poznavanje metoda i tehnika provere muzičkih sposobnosti. Poznavanje muzičke literature omogućice adekvatan odabir muzičkih primera i pesama. Priprema učitelja za nastavu obrade i ponavljanja pesme ili pevanje koje će se događati uz igru, ples ili sviranje dece prepostavlja analizu primera za pevanje i odabir postupka obrade ili ponavljanja,

⁴ Pojam muzičke pismenosti nije striktan pojam. On se redefiniše u odnosu na odgovore na metodička pitanja: *zašto, kako, kome, koliko i kada*. Da bismo shvatili pojam muzičke pismenosti, moramo razumeti osnovnu distinkciju između *prave muzičke pismenosti* i *prividne pismenosti* (Rojko, 1996) koju Vasiljevićeva (2006) razlikuje kao *solfeggio* i *čitanje notnog teksta*. Obe podele pojma muzičke pismenosti razlikuju *pravu muzičku pismenost* koja podrazumeva intonacijska i ritamska znanja i veštine koje omogućavaju da se neki muzički tekst otpева i da se auditivno prezentovan primer razume toliko da se može zapisati notnim pismom (Rojko, 1996, 83–84). S druge strane, *prividna muzička pismenost* omogućava dekodiranje notnog pisma uz pomoć instrumenta. Sticanje prave muzičke pismenosti zahteva dugotrajan i intenzivan trening koji nije moguće ostvariti u kontekstu muzičkog obrazovanja budućih učitelja, pa u radu govorimo o *prividnoj muzičkoj pismenosti*.

jednostavnu harmonizaciju, sviranje, pevanje, odabir vežbi disanja, planiranje etapa muzičke aktivnosti. Dobro planiranje omogućće učitelju da muzičku aktivnost realizuje sa lakoćom, radošću i uživanjem, a nastava muzike se drugačije i ne bi smela odvijati.

Učiteljski fakulteti u Hrvatskoj obrazuju buduće učitelje kroz nekoliko predmeta čiji se nazivi, satnica i broj semestara razlikuju od fakulteta do fakulteta, a svi sadrže elementarnu muzičku pismenost, poznavanje muzičke kulture, metodiku muzičke kulture i praktičnu obuku pevanja i sviranja. Možemo reći da učitelj svira na zadovoljavajućem nivou ako svira klavijaturni instrument na način da desnom rukom svira melodiju, a levom rukom harmonijsku pratnju u Tonika-Subdominanta-Dominanta okviru. Taj način sviranja omogućava učitelju da samostalno nauči da peva pesmu ili neki drugi muzički primer pripremajući se za nastavu i da uspešno izvede nastavu tokom koje bi pevanju pristupio uz određenu intonaciju.

Oblikovanje učitelja kao pevača

Hejlam (Hallam, 1998) je nabrojala veštine koje bi trebalo da budu razvijene tokom obrazovanja uspešnog profesionalnog muzičara: slušne, kognitivne, tehničke, veštine muziciranja, učenja i životne veštine, a različite kombinacije su potrebne za svaki poseban muzički zadatak ili granu muzičke profesije. Da bi se učitelji razvili kao pevači, moraju razvijati receptivne muzičke sposobnosti i da vežbaju pevanje što intenzivnije.

Jedan od najvećih problema u muzičkom obrazovanju budućih učitelja jeste početna heterogenost u vezi sa inicijalnim sposobnostima i veštinama (Ruismäki i Tereska, 2008; Nikolić i Ercegovac-Jagnjić, 2010). Studenti sa nerazvijenijim muzičkim sposobnostima doživljavaju muzičko obrazovanje kao vrlo teško. Muzičko obrazovanje dovodi do promena u funkciji mozga i njegovoj strukturi (Schlaug, 2003), pa možemo očekivati i specifičan doživljaj takve obuke. Psihofizički angažman potreban za pevanje početnicima može predstavljati dodatni naporan. Stoga ne čude rezultati istraživanja koja ukazuju da je pevanje jedno od najneugodnijih iskustava sa učiteljskih fakulteta (Ruismäki i Tereska, 2008).

Poteškoće u sticanju veštine pevanja, osim problema vezanih za muzičke sposobnosti, mogu biti uzrokovane i fizičkim ograničenjem glasovnog aparata zbog individualnih specifičnosti ili već stečenog oštećenja, ali je često to i otpor prema pevanju kao takvom. Studenti s poteškoćama najčešće za sebe kažu da imaju ružan glas i zato ne vole da pevaju. „Ružan glas” je estetska i subjektivna kategorija. Međutim, što se pod tim pojmom podrazumeva? Sundberg (Sundberg, 2006) je istraživao šta to određeni glas čini ružnim kako bi se „rasvetlio” subjektivni doživljaj slušaoca.

Zaključio je da je lakoća produkcije tona karakteristika koja doprinosi poimanju lepog glasa, a naprezanje, prilikom prozivođenja tona, ostavlja utisak ružne boje glasa. Stoga je neophodan individualni pristup u radu sa pevačem kako bi se utvrdile mogućnosti i ograničenja svakog studenta.

Podsticanjem muzičkog potencijala (apercepcija intonacije, ritma, metra, razvijanje muzičke memorije) i sticanjem znanja o vokalnoj tehnici stvaraju se prepostavke za vežbanje pevanja. Bez obzira na to što se razvoj muzičkih sposobnosti završava u detinjstvu, Nikolić i Ercegovac-Jagnjić (2010) su u istraživanju o muzičkim sposobnostima kod studenata učiteljskog fakulteta starosti od 18 do 20 godina došle do zaključka da je kvalitetnim radom i zalaganjem studenata tokom nastave muzike moguće probuditi i podstaći njihov muzički potencijal.

Učinci iskustva i vežbanja u vezi su sa nivoom veštine (Welch, 2005), a kvalitet procesa vežbanja može biti manje ili više uspešan. Efektivno vežbanje možemo definisati kao aktivnost koja dovodi do želenog finalnog proizvoda u što kraćem roku (Hallam, 1997). Razlike u uspešnosti vežbanja nalaze se u organizaciji, planiranju, koncentraciji, korišćenju adekvatnih strategija vežbanja, razumevanju prirode zadatka, kontroli i evaluaciji.

Cilj vežbanja pevanja kod studenata/učitelja usmeren je na: postizanje opsega dečjeg glasa ujednačenom bojom glasa i kontrolisanim *vibratom*, kontrolu daha dijafragmom, dikciju i izražajnost pevanja fraziranjem s *dinamikom* i mimikom. Da bi učitelj mogao da izvede dečje pesme, neophodan opseg njegovog glasa je od c^1 do d^2 .⁵ Ujednačenost boje glasa u ovom opsegu omogućuje izražajno pevanje, a pošto će deca oponašati učiteljevo pevanje, *vibrato* treba kontrolisati. Studenti muškog pola zbog toga treba da nauče da pevaju u *falsetu* (Mizener, 2008). Vežbe disanja uz korišćenje dijafragme prilikom pevanja pesama pomoći će pevaču da zadrži željenu visinu i trajanje tona, omogućuje fraziranje i *dinamiku* u pevanju. Vežbe dikcije omogućuju učitelju jasan izgovor teksta prilikom pevanja što je izuzetno važno kod pevača, ali je još bitnije u radu sa decom koja percipiraju tekst pre melodije (Welch, Sergeant i White, 1995/1996). Izražajno pevanje prati i adekvatna mimika. Salgado (2005) je u svom istraživanju zaključio da je vokalna i facijalna ekspresija u izvođenju jednaka onoj koja se koristi u prenošenju emocija u svakodnevnom životu. Tako će značajan deo doživljaja pesme biti pod uticajem mimike učitelja/pevača.

Učiteljevo najbolje izvođenje pesme u razredu jeste ono koje izvodi napamet kako bi ostvario što veći emocionalni doživljaj. Pesme koje se

⁵ Opseg glasa dece ranog školskog uzrasta kreće se od d^1 do h^1/c^2 koji se sistematskim vežbanjem treba proširivati na opseg od c^1 do d^2 (Manasteriotti, 1977; Požgaj, 1988; Njirić, 1992).

obrađuju sa decom nisu zahtevne, pa ih nije teško zapamtiti ako se učitelj dobro pripremi. Kao što je istraživanje Ginsborgove (2004) o načinima zapamćivanja kod pevača pokazalo, memorisanje pesme u celosti ima slabiji učinak nego memorisanje pesme prema manjim i većim celinama. Ginsborgova preporučuje da je, kad je kratko vreme na raspolaganju, bolje memorisati reči i muziku pesme zajedno nego odvojeno. Rezultati istraživanja ove autorke su naveli na sledeće zaključke. Što više muzičkog znanja i stručnosti ima pevač, bolje će zapamćivati. Što je kritičniji i skloniji razvijanju strategija vežbanja i memorisanja, kao i identifikaciji i težnji za postavljanjem privremenih i konačnih ciljeva, veća je verovatnoća da će biti uspešniji. Što preciznije i temeljnije uči muziku i koristi je kao način za prisećanje reči pesme, pre nego da se fokusira na reči i muziku odvojeno, veća je verovatnoća zapamćivanja (Ginsborg, 2004).

U nastojanju da se ciljevima vežbanja pevanja što više približimo, studenti treba da dožive nastup i da steknu osnovna znanja o tremi. Nastupom možemo smatrati svako izvođenje pred drugima, pa je za učitelja nastup pevanje pred decom u razredu, a za studente pevanje pred kolegama i nastavnikom. Pevač treba da ima znanja o prirodi treme i da razlikuje adaptivnu tremu kao podsticaj za što bolje izvođenje i maladaptivnu tremu koja onesposobljava izvođača (Ercegovac-Jagnjić i Nikolić, 2010). Nerazlikovanje nivoa i vrste treme dovodi do straha od pojave treme uopšte, jer student, kao neiskusan izvođač, oseća fizičke promene koje ne razume, pojavljuju se negativne misli i to mu otežava pevanje u fazi učenja i kasnije tokom bavljenja muzikom. Neki studenti bez iskustva u pevanju doživeli su da ih značajne osobe u njihovom životu negativno evaluiraju što ih je „obeležilo” kao loše pevače. Njihova unutrašnja reprezentacija sebe kao lošeg pevača konstruisana je njihovim negativnim iskustvom u vezi sa pevanjem, najčešće u detinjstvu (Welch, 2005). Takve osobe će izbegavati da pevaju pred drugima, ali to se uz adekvatan pristup i podsticajnu okolinu može promeniti (Richards i Durrant, 2003). Stvaranjem adekvatne okoline⁶ povećava se mogućnost da pevač razvija različita vokalna ponašanja, popravi sliku o sebi i da se bolje oseća (Welch, 2005). Svako pevanje pred drugima je nastup, a nastupanje jeste veština i zato je neophodno pronaći najadekvatnije načine planiranja nastupa, razvijanja i vežbanja veštine nastupanja, uzimajući u obzir mentalne aspekte (muzičke, emocionalne), eksterne (komunikacija) i fizičke (gest, lice, telesni izraz i postura) elemente nastupa (Coimbra i Davidson, 2004).

Edukacija učitelja o vokalnoj higijeni pomoći će mu da sačuva svoj glas, ali i da neguje dečje glasove. Profesija učitelja zahteva veliku

⁶ O adekvatnoj okolini za učenje pevanja biće reči u nastavku.

vokalnu aktivnost, a učitelji koji podučavaju muziku, zbog različitog vokalnog angažmana (govorenje, pevanje, pevanje za vreme sviranja i drugo), bivaju izloženi riziku da oštete vokalni aparat.

Jiu (Yiu, 2002) je sproveo istraživanje na temu vokalne higijene kod iskusnih učitelja i budućih učitelja. Rezultati su pokazali da iskusni učitelji imaju više problema s glasom nego budući učitelji i zbog toga imaju problema u svakodnevnoj komunikaciji. Obe grupe ispitanika veruju da bi im informacije o realizovanju vežbi disanja i specifičnim vokalnim strategijama pomogle da spreče probleme sa glasom.

Pojedina istraživanja su dovela u vezu probleme sa glasom i neadekvatnu pripremu u programima namenjenim obrazovanju učitelja (Ayers, 2005). Nedostatak vokalne edukacije ne predstavlja problem samo učiteljima nego i drugim vokalnim profesionalcima, odnosno osobama koje koriste glas kao osnovno sredstvo svoje profesije. Kovačić i Buđanovac (2000) su istraživali vokalnu edukaciju i poznavanje vokalne higijene kod vokalnih profesionalaca. Ustanovili su da nedostaje vokalna edukacija, odnosno njeno samostalno i sistematično usvajanje zbog čega su znanja ispitanika neadekvatna i nepovezana. Stoga su ukazali na potrebu da se uvede vokalna edukacija u formalno i neformalno (seminari, radionice) obrazovanje. Pojedina istraživanja (Chan, 1994; Roy & all., 2001; Duffy & Hazlett, 2004; Hackworth, 2007) su pokazala da vokalna edukacija uz upoznavanje vokalne higijene i uz vežbe za vokalnu funkciju daje najbolje rezultate u očuvanju vokalnog zdravlja među učiteljima.

Na održavanje zdravog glasa kod učitelja treba ukazivati tokom studija. Takođe je potrebno uspostaviti zdrave navike koje će učitelj negovati tokom cele karijere. Mogući problemi s glasovnim aparatom i nemogućnost govorenja (i pevanja) mogu rezultirati nemogućnošću komunikacije i izvođenja nastave, u tom slučaju i promenom profesije. Kako su se učitelji muzike u istraživanju Hackworthove (2009) izjasnili, najviše nivoje vokalnog stresa nose: govorenje u bučnoj učionici, školskom hodniku, autobusu ili školskom boravku, zatim verbalne instrukcije dok učenici sviraju instrumente ili pevaju i održavanje reda u razredu (upravljanje razredom). Implementacija vokalne edukacije u programe na učiteljskim fakultetima trebala bi da bude nužnost i to ne samo iz perspektive nastave muzike, već iz profesije uopšte. Razumevanjem sopstvenog glasa i načina na koji on funkcioniše stiču se prepostavke za efektivan rad sa učenicima koji neće oštetiti glasove neadekvatnim postupcima i vokalnim ponašanjem.

Dugoročni ciljevi u oblikovanju profesionalnog muzičara ili muzičara amatera mogu se predvideti samopouzdanjem, samoefikasnošću i uživanjem u izvođenju (Hallam, 2006). Prediktori uspešnosti u postizanju visokog nivoa u pevanju osim vežbanja jesu motivacija, osobine ličnosti,

predznanje, sposobnost razumevanja instrukcija edukatora i pristupi učenju. Učitelj koji je stekao znanja potrebna za pevanje, veštinu koju je demonstrirao pred drugima, bio zadovoljan svojim nastupom i učitelj čiji je nastup auditorijum pozitivno ocenio imaće veće samopouzdanje dok peva. Istraživanje Holdenove i Batna (Holden & Button, 2006) pokazalo je da postoji veza između samopouzdanja i ličnog interesa za muziku, kao i učestvovanja u muzičkim aktivnostima. Pozitivna autopercepcija muzičkih veština povezana je sa željom da se dobrovoljno nastavi bavljenje muzikom (Frakes, 1984). Stoga je važno tokom studija omogućiti razvoj samopouzdanja u vlastito pevanje kod studenta jer se stvaraju pretpostavke veće zainteresovanosti za muziku i aktivno muziciranje.

Pre nego što su potpuno kvalifikovani za efektivan rad sa dečjim glasovima, učitelji bi trebalo da znaju kako da kontrolišu sopstveno pevanje, da budu sposobni da koriguju svoje vokalne probleme i postupke i da steknu kompetencije za procenu pevanja drugog pevača (Trollinger, 2007).

Uloga univerzetskog nastavnika u oblikovanju studenta/učitelja kao pevača

S obzirom na to da su muzičke veštine kompleksne, lakše i uspešnije se usvajaju tokom detinjstva zbog motoričke prilagodljivosti i osetljivog perioda samoorganizacije auditivnog korteksa, ali to ne isključuje učenje u kasnijim godinama, već samo znači da će se morati uložiti više truda.

Od načina na koji se muzika podučava zavisiće i moždana aktivnost podučavanih. Altenmiler i saradnici (Altenmüller et al., 1997) su u istraživanju o načinima na koje se muzika podučava došli do sledećih rezultata: učenicima koji su podučavani na tradicionalni, verbalni način povećana je moždana aktivnost u levom, prednjem temporalnom režnju, podstaknutim navjerovatnije analitičkim korak-po-korak obradama, dok se kod učenika koji su podučavani kroz originalno muzičko izlaganje kroz pevanje, sviranje, improvizovanje ili izvođenje primera iz muzičke literature povećala aktivnost desnog, prednjeg i bilateralnog parieto-okcipitalnog režnja, indicirajući više globalan način procesuiranja. Edukatori su pokazali interesovanje za istraživanja mozga i razvili su metode podučavanja kako bi se podučavanje odrazilo na funkcije leve ili desne strane mozga. Međutim, provere metoda su pokazale neefikasnost takvog pristupa jer mozak ima sposobnost brze adaptacije prema zahtevima okoline i potrebama individue (Hallam, 2006). Zato bi edukatori trebalo da se fokusiraju na sadržaj i veštinu koju žele da studenti usvoje. Ukoliko je dovoljno vremena uloženo u učenje, mozak će razviti odgovarajuće neurološke mreže koje će zadržati naučena znanja i veštine (Hallam, 2006). Razvijanje muzičkih veština u odrasloj dobi zahtevaće više vremena i truda

nego u detinjstvu. Sem toga, da bi muzičko obrazovanje bilo efikasno, potrebno je kombinovati klasičan, verbalni način rada sa muzičkim izlaganjem, pevanjem, improvizacijom i izvođenjem primera iz literature. Različitim načinima rada izbeći će se i monotonija na nastavi koja može demotivisati studente.

Ranije smo već spomenuli da se stvaranjem adekvatne, podsticajne okoline povećava mogućnost da se student/učitelj razvija kao pevač. Prema Mekginesovoj i Nisbetu (McGuinness & Nisbet, 1991) podsticajna okolina za muzičko obrazovanje jeste ona u kojoj student ima priliku da posmatra izvođenje vrsnog izvođača (*modeliranje*), da dobije savete i povratnu informaciju o sopstvenom izvođenju (*podučavanje*), da ima direktnu podršku u ranim fazama izvršavanja zadatka (*podrška*) i da se postupno udaljava od kontrole drugih prema samokontroli (*udaljavanje*).

Dobar muzički primer može objasniti kompleksan muzički koncept bez potrebe za rečima. Student posmatra i sluša zadatak koji izvodi stručnjak, a upotreba verbalne i neverbalne komunikacije uz muzičku interpretaciju nastavnika čini fazu *modeliranja*.

Faza *podrške* zahteva od nastavnika da pojednostavi ulogu studenta u procesu učenja, da se zadržava samo na zadatku i nudi izvor inspiracije i savet, ali ne uključuje pojednostavljenje zadatka (Byrne i sar., 2001).

U fazi *podučavanja* nastavnik treba da bude na raspolaganju za pružanje saveta i za ohrabrenja u razgovoru sa studentom i za odgovaranje na pitanja koja bi student mogao postaviti, a komunikacija se može odvijati na muzički ili verbalni način.

U fazi *udaljavanja* student može i dalje postavljati pitanja, ali na muzički način kroz izvođenje, a nastavnik preuzima ulogu slušaoca.

Ove četiri faze podsticajne sredine za učenje pokazuju da nastavnici i studenti kontinuirano menjaju način interakcije. Nastavniku se sugerise da su potrebni različiti tipovi komunikacije i da je neophodno da planira model *podrške*. Nastavnik treba unapred da planira model rada koji može imati sa celim razredom, manjim grupama⁷ ili individualno i da pripremi materijal za primere, pomoćne materijale za podršku poučavanju i aktivnosti za studente (Welch, 2005). Studenti bi trebalo da znaju što se od njih očekuje, pa nastavnik treba da stvori atmosferu u kojoj će studenti moći da postavljaju pitanja. Nastavnici bi trebalo da budu osetljivi za potrebe i sposobnosti svakog studenta i da budu svesni njegovog stepena razvoja.

Razvoju veštine pevanja kod studenata nastavnik će doprineti ako oblikuje proces rada na sledeći način: kroz niz zadataka koje će postaviti

⁷ Vežbanje u grupi omogućava repeticiju traženih veština, a neke veštine se bolje razvijaju kroz grupno vežbanje nego kroz individualno.

studentima tokom nastave i koje će im zadati da samostalno urade kod kuće; ako predlaže alternativne strategije koje su dostupne; ako pomaže studentu da proceni svoje jače i slabije strane; ako je potpora sudentima u evaluaciji njihovog rada; ukoliko podstiče evaluaciju među studentima, demonstrira primere za pevanje, toleriše greške koje studenti načine; ako podstiče motivaciju kroz mogućnost izbora; ako dopušta studentu da uči bez pomoći i ako odvaja vreme za diskusiju i refleksiju rada i završenog gradiva (Hallam, 2006).

Ličnost nastavnika, odnosno njegove pozitivne, ali i negativne karakteristike dolaze više do izražaja tokom muzičkog obrazovanja, nego prilikom izvođenja drugih nastavnih oblasti. Osim kompetentnosti nastavnika za podučavanje pevanja, vrlo je važno da je nastavnik u stanju da ostvari saradnički odnos sa studentima, da stvori toplu emocionalnu klimu i da neguje otvorenu i korektnu komunikaciju. Tome će dodatno doprineti humor i smeh, ali i iskazivanje poštovanja prema studentu u obliku oprezne i obzirne komunikacije pogotovo kada su u pitanju intimni problemi i ograničenja studenata u određenim sposobnostima i slično (Ercegovac-Jagnjić i Nikolić, 2010).

Neposrednost povratne informacije koju nastavnik upućuje studentima i pozitivan podsticaj prema pokušajima i vežbanju dovešće do slobodnije komunikacije između učesnika nastavnog procesa, doprineće izgradivanju samopouzdanja i samoefikasnosti kod studenata i podstići njihovu želju za pevanjem, dok će negativna povratna informacija snižavati samopouzdanje studenata dok pevaju (Sundin, 1989, prema Ruismäki & Tereska, 2008). Adekvatnim pristupom studentu, nastavnik pevanja može smanjiti tremu prilikom pevanja (Ercegovac-Jagnjić i Nikolić, 2010) zbog koje brojni studenti oklevaju da pevaju.

Osim planiranja postupaka i metoda za usvajanje vokalne tehnike, redovne aktivnosti vezane za pevanje mogu predstavljati „beg” od svakodnevice kao sistematican kontrast radnom danu. Pozitivno dejstvo na motivaciju za pevanje i pohađanje nastave muzike može uticati i na to da nastavnik prepusti studentima da odaberu primere za pevanje.

Zaključna razmatranja

Pevanje u našoj kulturi prate određene predrasude. Zapadnjačka kultura neguje muzički elitizam, zbog čega se muzičko izvođenje pozitivno vrednuje samo ako je vrhunsko. Sledеći takvo shvatanje, ko god ima prosečne predispozicije i one koje su ispod proseka ne treba da svira ili peva. Time se uskraćuje osobi univerzalna ljudska potreba za stvaranjem muzike, muzičkim izražavanjem i mogućnošću za pozitivnim uticajima na kvalitet čovekovog života imajući u vidu i muzičke i nemuzičke aspekte. Danas su

mediji učinili pristupačnom svu muziku, pa je pevanje (suprotno očekivanjima zbog dostupnosti muzike) još više marginalizovano. Muziciranje u krugu porodice je u opadanju, a Bant (Bunt, 1994) i Papoušek (1996) su otkrili da se zbog izuzetnog kvaliteta većine muzičkih snimaka odrasli zapravo suzdržavaju od pevanja svojoj deci. Sviranje muzičkog instrumenta i pevanje nikada nisu bili ravnopravni, pa među profesionalnim muzičarima, amaterima i onima koji nisu muzičari preovladava mišljenje da je sviranje zahtevna veština, a pevanje nešto sa čime se neko rodi. Kao posledica ovakvog shvatanja pojedinci ne osećaju da su „rođeni” za pevanje i zato ne pevaju. Potrebno je sistematski raditi na podizanju vokalne kulture kako bi ovakve predrasude, koje potiskuju pevanje kao oblik čovekovog izražavanja, bile prevaziđene.

Kada govorimo o predispozicijama za pevanje, mislimo na receptivne muzičke sposobnosti, muzikalnost i reproduktivne muzičke sposobnosti u kojima je nezaobilazan faktor kvalitet glasa (boja, opseg, nosivost glasa). Razvijanje muzičkih sposobnosti je moguće do dvanaeste godine (Gordon, 1998), ali razvoj ljudskog glasa traje do čovekove zrelosti. Stoga je nužno sa decom pevati i razvijati muzički sluh i muzičku senzibilizaciju, ali i razvijati kulturu pevanja. Ona uz muzička znanja i veštinu pevanja uključuje i vokalnu higijenu koja će omogućiti razvijanje zdravih glasova kod dece i pozitivan stav o pevanju kod svakog učenika kao prepostavka muzičke aktivnosti deteta i kasnije odrasle osobe.

Savremena porodica je prepustila očuvanje muzičke tradicije i usmenog predanja institucionalnom obrazovanju, pa je i sva odgovornost za njegovanje pevanja kao čovekove potrebe svedena na obrazovni sistem koji u manjoj ili većoj meri vrednuje muzičke sadržaje. Sprovođenje verifikovanih programa muzičkog obrazovanja (u okviru opšteg obrazovanja) prepušteno je pojedincu (učitelju) koji ih realizuje prema sopstvenim preferencijama, znanjima i muzičkim sposobnostima. Istraživanja su pokazala da učitelji nižih razreda osnovne škole ne žele da predaju muzičku kulturu zbog toga što nemaju dovoljno razvijene muzičke veštine. U budućim istraživanjima trebalo bi analizirati koji nivo muzičkih sposobnosti (pevanje, sviranje) učitelja je neophodan i koje su supkompetencije potrebne da bi se učitelji osećali dovoljno kompetentni da predaju muzičku kulturu i da bi sa samopouzdanjem i radošću izvodili nastavu muzike.

Muzičko obrazovanje na učiteljskim fakultetima treba da obuhvati različite muzičke kompetencije među kojima je sticanje muzičkih veština (pevanje, sviranje) najzahtevnije jer je uslovljeno muzičkim predispozicijama studenta. Heterogenost u muzičkim sposobnostima otežava organizovanje nastave i zahteva prilagođavanje metoda rada prema svakom studentu što je izuzetno teško unutar grupne nastave koju pohađa od 10 do 12 studenata (kako je propisano u Hrvatskoj). Usvajanje muzičkih kompetencija

značajno otežava nizak nivo muzičke kulture studenata koji upisuju učiteljski fakultet, kao i njihovi neadekvatni stavovi o muzici i muzičkom obrazovanju. Stoga je univerzitetskom profesoru izuzetno teško da formira svojevrsnog muzičkog profesionalca ako se, uz poteškoću nedovoljne zastupljenosti nastave muzike na studijama i heterogenosti u muzičkim sposobnostima, mora boriti sa predrasudama, negativnim stavovima o muzici i muzičkom obrazovanju. Samostalno i kontinuirano vežbanje, koje studenti izuzetno teško prihvataju, jeste još jedna karakteristika učenja muzike koja predstavlja poteškoću i koja može dovesti u pitanje celokupno muzičko obrazovanje.

Postoje mišljenja da bi nastavu muzičke kulture zbog muzičkih kompetencija potrebnih za njeno izvođenje trebalo da izvode „profesionalci“ u oblasti muzike, školovani u paralelnom muzičkom vaspitno-obrazovnom sistemu od detinjstva do studija. Međutim, ostvarivost ovakve zamisli u kadrovskom i ekonomskom smislu pa i u organizaciji opšteobrazovnog sistema nije realna. Sem toga, uvođenje nastavnika muzičke kulture u razrednu nastavu dovelo bi do pristupa muzičkim sadržajima po uzoru na predmetnu nastavu (jedan sat nedeljno), što nije adekvatno za decu ranog školskog uzrasta. Prepuštanje nastave muzike, odnosno muzičkih sadržaja „muzičkim profesionalcima“ onemogućilo bi učitelju da implementira muziku u svakodnevni rad sa decom i uskratilo bi mu da sa njima ima prisniji odnos koji omogućava muzika kroz organizovanje muzičkih aktivnosti.

Pošto evaluacija izvođenja nastave muzike u razrednoj nastavi izostaje u kvalitativnom smislu, jedino je muzičko obrazovanje na učiteljskom fakultetu ono koje omogućava uticaj na kvalitet nastave muzike. Muzičko obrazovanje na fakultetu treba da formira učitelja koji je kompetentan za realizovanje nastave muzike, učitelja koji ima samopouzdanja u sopstvene muzičke sposobnosti i razvijenu svest o važnosti muzičkog obrazovanja sve dece. Na taj način stvaramo prepostavke za kvalitetniju nastavu muzike i za unapređivanje muzičke kulture budućih generacija.

Reference

- Altenmüller, E. O., Gruhn, W., Parlitz, D. et al. (1997): Music learning produces changes in brain activation patterns: a longitudinal DC-EEG-study unit, *International Journal of Arts Medicine*, 5, 28-34.
- Ayers, J. L. (2005): Elementary music teachers' vocal hygiene behaviors and singing techniques: A survey of classroom vocal practices of elementary music teachers in North Carolina and Virginia public schools, *Dissertation Abstracts International*, 65(08).
- Benninger, M. S. (2010): The human voice: Evolution and performance, *Music and Medicine*, 2, 104-108.
- Bogunović, B. (2008.): *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bunt, L. (1994): *Music therapy: An art beyond words*. New York: Routledge.
- Byrne, C., Halliday, J., Sheridan, M., Soden, R. & S. Hunter (2001): Thinking music matters: Key skills and composition, *Music Education Research*, 3(1), 63-75.

- Vasiljević, Z. M. (2006): *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ginsborg, J. (2004): Singing by heart: Memorization strategies for the words and music of songs; in J. W. Davidson (ed.): *The music practitioner, research for the music performer, teacher and listener* (149-160). Aldershot: Ashgate.
- Gordon, E. (1998): *Introduction to research and the psychology of music*. Chicago: GIA Publications.
- Duffy, O. M. & D. E. Hazlett (2004): The impact of preventive voice care programs for training teachers: a longitudinal study, *Journal of Voice*, 18(1), 63-70.
- Ercegovac-Jagnjić, G. i L. Nikolić (2010): Trema studenata prilikom sviranja i pjevanja; u T. Vrandečić i A. Didović (prir.): *Glas i glazbeni instrument u odgoju i obrazovanju* (90-102). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu i ECNSI.
- Kovačić, G. i A. Buđanovac (2000): Vokalna higijena: koliko o njoj znaju (budući) vokalni profesionalci?, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* (1331-3010), 36(1), 37-61.
- Manasterotti, V. (1977). *Muzički odgoj na početnom stupnju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mizener, C. P. (2008): Our singing children, Developing singing accuracy, *General Music Today*, 21(3), 18-24.
- McGuinness, C. & J. Nisbet (1991): Teaching thinking in Europe. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 174-186.
- McKinney, J. (2005): *Diagnosis and correction of vocal faults*. Long Grove, IL: Wavvland Press.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 66-78.
- Nikolić, L. i G. Ercegovac-Jagnjić (2010): Uloga glazbenih sposobnosti u obrazovanju učitelja, *Metodika*, 11, 101-112.
- Njirić, N. (1992). *Pjevanka: priručnik za učitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Papoušek, M. (1996): Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy; in I. Deliège & J. Sloboda (eds.): *Musical Beginnings: Origins and Development of musical competence* (88-112). New York: Oxford University Press.
- Požgaj, J. (1988): *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Radoš, K. (2010): *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Riman, M. (2008): *Dijete pjeva*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Rojko, P. (1992): Pjevanje u osnovnoj školi. Zagreb: *Tonovi*, 7(2), 6-14.
- Rojko, P. (1996): *Metodika nastave glazbe. teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoško fakultet.
- Rojko, P. (2004): *Metodika glazbene nastave - praksa I. dio*. Zagreb: Jakša Zlatar
- Rojko, P. (2005): HNOS za glazbenu nastavu, *Tonovi*, 45/46, 5-16.
- Roy, N., Gray, S. D., Simon, M., Dove, H., Corbin-Lewis, K. & J. C. Stemple (2001): An evaluation of the effects of two treatment approaches for teachers with voice disorders: A prospective randomized clinical trial, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 286-296.
- Ruismäki, H. & T. Tereska (2008): Students' assessments of music learning experiences from kindergarten to university, *British Journal of Music Education*, 25(1), 23-39.
- Rutkowski, J. & V. Trollinger, (2004): Singing; in J. W. Flohr (ed.): *The musical lives of young children*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Richards, H. & C. Durrant (2003): To sing or not to sing: A study on the development of 'non-singers' in choral activity, *Research Studies in Music Education*, 20, 78-89.
- Salgado, A. (2005): The facial and vocal expression in singers: a cognitive feedback study for improving emotional expression in solo vocal music performance, *Electronic Musicological Review*, 9.

- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, Beograd, 2011., preuzeto sa <http://www.zuov.gov.rs/m-cpr-novosti/132-standardi-kompetencija>
- Stathopoulos, E. T. (2000): A review of the development of the child voice: an anatomical and functional perspective; in P.J. White (ed.): *Child Voice* (1-12). Stockholm: Royal Institute of Technology Voice Research Centre.
- Sundberg, J. (2006): The KTH synthesis of singing, *Advances of Cognitive Psychology*. 2(2-3), 131-143.
- Trollinger, V. (2007): Pediatric vocal development and voice science: Implications for teaching singing, *General MusicToday*, 20, 19-25.
- Schlaug, G. (2003): The brain of musicians; in I. Peretz i R.J.A. Zatorre (eds.): *The cognitive Neuroscience of Music* (366-381). Oxford: Oxford University Press.
- Frakes, L. (1984): Differences in music achievement, academic achievement, and attitude among participants, dropouts, and non-participants in secondary school music, *Dissertation Abstracts International*, 46(02)
- Hallam, S. (1997): What do we know about practising? Towards a model synthesising the research literature; in H. Jorgensen & A. Lehman (eds.): *Does practise Make Perfect? Current theory and research on instrumental music practise* (179-231). Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Hallam, S. (1998): *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Hallam, S. (2006): *Music psychology in education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hackworth, R. (2007): The effect of vocal hygiene and behavior modification instruction on the selfreported vocal health habits of public school music teachers, *International Journal of Research in Music Education*, 25(1), 20-30.
- Hackworth, R. (2009): Vocal Hygiene Perceptions of Experienced and Preservice Music Teachers, *Journal of Music Teacher Education*; 18, 74-88.
- Holden, H. & S. Button (2006): The teaching of music in the primary school by the non-music specialist, *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.
- Coimbra, D. & J. W. Davidson (2004): Assessing vocal performance; in J. W. Davidson (ed.): *The music practitioner, research for the music performer, teacher and listener* (201-213). Aldershot: Ashgate.
- Chan, R. W. K. (1994): Does the voice improve with vocal hygiene education? A study of some instrumental voice measures in a group of kindergarten teachers, *Journal of Voice*, 8(3), 279-291.
- Welch, G. F., Segeant, D. C. & P. J. White (1995/1996): The singing competencies of five-year-old developing singers, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 155-162.
- Welch, G. W. (2005): Singing as communication; in D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (eds.): *Musical communication* (239-259). Oxford: University Press.
- Yiu, E. (2002): Impact and prevention of voice problems in the teaching profession: Embracing the consumers' view, *Journal of Voice*, 16(2), 215-228.

Summary

This paper deals with the issue of educating primary education teachers for teaching children in early classes of primary school singing as a part of the music lessons. This work presents the principles of teachers' music competences for singing based on the primary school subject curriculum and the developmental possibilities of pupils, which encompass the vocal education and vocal hygiene knowledge. It points to existing problems in the process of future teachers' education concerning the singing competences while studying as well as the solutions to these problems based on the scientific research in order to optimise the students' achievements. Also, some possible didactic-methodological solutions in music courses as a part of teacher studies are considered, as well as the role of a teacher of singing in that context. Here specified view leads to questions about the level of musical knowledge and skills, as well as sub-competences needed in order for a primary education teacher to teach singing successfully. This too implies teacher's self-confidence in their music competences, which enables the teacher to have a positive attitude towards singing and turn it into a game for pupils.