

УНИВЕРЗИТЕТ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ

МА Лидија Николић

ФАКТОРИ СТИЦАЊА И РАЗВОЈА
МУЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА КОД
СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКИХ СТУДИЈА

Докторска дисертација

Ментор

Проф. др Ивана Дробни

Коментор

Проф. др Бланка Богуновић

Београд, 2015

САДРЖАЈ

УВОД.....	7
I. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА.....	15
1. УТИЦАЈ МУЗИКЕ НА РАЗВОЈ ДЕТЕТА.....	15
1.1. Музички развој детета	17
1.2. Утицај музике на општи развој детета.....	21
1.2.1. Утицај музике на когнитивни развој	23
1.2.2. Утицај музичког образовања на социјални и емоционални развој	28
1.2.3. Утицај музичког образовања на психомоторни развој.....	31
1.2.4. Музичко образовање и естетски развој.....	32
1.3. Музика у општем образовању и васпитању	33
2. МУЗИЧКА КУЛТУРА У ОКВИРУ ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА У ХРВАТСКОЈ	36
2.1. Место наставног предмета Гласбена култура у наставним плановима и програмима у општем образовању у Хрватској до данас	36
2.2. Музичка култура у млађим разредима основне школе у Хрватској данас....	40
3. КОМПЕТЕНЦИЈЕ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ЗА ИЗВОЂЕЊЕ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ХРВАТСКОЈ	43
3.1. Опште компетенције учитеља.....	43
3.2. Компетенције учитеља за поучавање музике у разредној настави	46
4. ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА ЗА МУЗИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У ХРВАТСКОЈ	53
4.1. Музичко образовање учитеља млађих разреда основне школе у Хрватској до данас	53
4.2. Концепција музичког образовања учитеља данас	56
II. ТЕОРИЈСКИ КОНЦЕПТ ИСТРАЖИВАЊА	61
A. УНУТРАШЊИ ФАКТОРИ СТИЦАЊА И РАЗВОЈА МУЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НА СТУДИЈАМА	65
1. МУЗИЧКЕ СПОСОБНОСТИ.....	65
1.1. Одређење појма музичких способности	65
1.2. Природа музичких способности	70
1.2.1. Специфични видови музичких способности	71

1.2.2. Наслеђе или средина	73
1.3. Развој музичких способности и вештина.....	74
1.4. Мерење и процењивање музичких способности.....	76
1.5. Педагошке импликације квалитета и кванитета музичких способности у процесу стицања музичких компетенција студената.....	82
2. МОТИВАЦИЈА	84
2.1. Теорије мотивације	85
2.2. Мотивација за учење музике.....	87
2.3. Импликације за музичко образовање будућих учитеља	91
3. САМОПОУЗДАЊЕ И САМОЕФИКАСНОСТ	93
3.1. Самопоуздање и самоефикасност учитеља за наставу музике.....	95
3.2. Самопоуздање и самоефикасност у музичком образовању на учитељским студијама	96
4. СТАВОВИ.....	98
4.1. Ставови о музици и музичком образовању и учитељи	99
4.2. Ставови студената учитељских студија о музици и музичком образовању.....	100
Б. СПОЉАШЊИ ФАКТОРИ СТИЦАЊА И РАЗВОЈА МУЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НА СТУДИЈАМА	103
1. МУЗИЧКА ИСКУСТВА СТУДЕНАТА У ПЕРИОДУ ПРЕ СТУДИЈА	103
1.1. Музика у свакодневном животу младих.....	105
1.1.1. Слушање музике.....	105
1.1.2. Искуства активног музицирања	107
2. КОНЦЕПЦИЈА МУЗИЧКИХ ПРЕДМЕТА НА УЧИТЕЉСКИМ СТУДИЈАМА.....	110
2.1. Музички предмети у програмима учитељских студија у Хрватској у оквиру болоњских студија	112
2.2. Предности и недостаци програма музичког образовања будућих учитеља	114
3. НАСТАВА МУЗИКЕ НА УЧИТЕЉСКИМ СТУДИЈАМА.....	117
3.1. Својства квалитетне наставе	117
3.1.1. Образовно-васпитна клима.....	120
3.2. Методе у настави музике на учитељским студијама.....	122
3.3. Досадашња истраживања наставе музике на учитељским студијама у Хрватској.....	124

III. ЕМПИРИЈСКА ИСТРАЖИВАЊА	127
1. МЕТОДОЛОГИЈА ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА А	132
1.1. Циљеви истраживања	132
1.2. Узорак.....	133
1.3. Варијабле.....	134
1.4. Инструменти и поступци истраживања	135
1.4.1. Тест музичких способности	135
1.4.1.1. Дескрипција теста	138
1.4.1.2. Поступак примене теста	139
1.4.1.3. Стандардизација теста музичких способности.....	141
1.4.2. Тест музичке писмености	154
1.4.3. Анкета 1 – после <i>ТМС</i> -а.....	155
1.4.4. Упитник 1 за студенте учитељских студија.....	155
1.4.5. Анкета 2 о вежбању.....	156
1.4.6. Евиденција присутности на настави	157
1.4.7. Анкета 3 – евалуација наставне климе	158
1.4.8. Евалуација свирања и певања	159
1.4.9. Упитник 2 за студенте учитељских студија.....	160
1.5. Ток истраживања	161
1.6. Начин обраде података	162
1.7. Резултати и интерпретација	163
1.7.1. Дескрипција општих – демографских варијабли	163
1.7.2. Дескрипција општих варијабли музичког предзнања.....	164
1.7.2.1. Раније музичко образовање студената	164
1.7.2.2. Музичко образовање родитеља.....	164
1.7.2.3. Искуства активног музицирања	164
1.7.2.4. Навике слушања музике и музицирање у породици.....	165
1.7.3. Дескрипција предикторских – психолошких варијабли.....	168
1.7.3.1. Музичке способности	168
1.7.3.2. Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена музичких способности и вештина	172
1.7.3.3. Мотивација за музичко образовање	175
1.7.3.4. Ставови о музици и музичком образовању.....	175
1.7.4. Предикторска образовна варијабла	177
1.7.5. Евалуације вокално-инструменталне наставе	179
1.7.5.1. Елементи вокално-инструменталне наставе	179

1.7.5.2. Целокупна наставна клима	180
1.7.5.3. Материјални и кадровски услови вокално-инструменталне наставе	183
1.7.6. Дескрипција варијабли радног активитета	185
1.7.6.1. Самостално вежбање свирања и певања	185
1.7.6.2. Присутност на настави.....	189
1.7.7. Критеријумске варијабле музичких компетенција	190
1.7.7.1. Музичка вештина свирања	190
1.7.7.2. Музичка вештина певања	192
1.7.7.3. Музичка знања, после обуке	193
1.7.8. Утврђивање повезаности између варијабли	194
1.7.8.1. Утврђивање повезаности општих варијабли с предикторским психолошким варијаблама	195
1.7.8.2. Утврђивање повезаности између појединих предикторских психолошких варијабли	199
1.7.8.3. Утврђивање повезаности општих варијабли с критеријумским варијаблама музичких компетенција.....	200
1.7.8.4. Утврђивање повезаности предикторских психолошких варијабли с критеријумским варијаблама музичких компетенција	203
1.7.8.5. Утврђивање повезаности између варијабли радног активитета и критеријумских варијабли музичких компетенција	206
1.7.8.6. Утврђивање повезаности између критеријумских варијабли музичких компетенција.....	207
1.7.8.7. Поређење интервенишућих варијабли наставног процеса и критеријумских варијабли музичких компетенција	208
1.8. Закључак о емпиријском истраживању А.....	210
2. МЕТОДОЛОГИЈА ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА Б	223
2.1. Циљ истраживања	223
2.2. Узорак.....	223
2.3. Варијабле.....	225
2.4. Инструменти истраживања	226
2.5. Ток истраживања.....	227
2.6. Начин обраде података	227
2.7. Резултати и интерпретација	228
2.7.1. Образовни статус студената.....	228
2.7.2. Образовни статус наставника.....	232
2.7.3. Евалуација тренутног модела студија и својстава музичке наставе на учитељским студијама	233

2.7.3.1. Евалуација тренутног модела студија и својстава музичке наставе на учитељским студијама – студенти.....	233
2.7.3.2. Евалуација тренутног модела студија и својстава музичке наставе на учитељским студијама – наставници.....	238
2.7.3.3. Поређење евалуације модела између студената и наставника.....	242
2.7.4. Ставови о моделу музичког образовања на учитељским студијама	245
2.7.4.1. Ставови о моделу музичког образовања – студенти.....	246
2.7.4.2. Ставови о моделу музичког образовања учитеља – наставници	248
2.7.4.3. Поређење ставова између студената и наставника	250
2.8. Закључак о емпиријском истраживању Б	252
IV. ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ – ПРЕДЛОГ ОПТИМАЛНОГ МОДЕЛА МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА	255
V. ЗАКЉУЧАК	266
Литература	274
Прилози	287

УВОД

Учитељ је, ако изузмемо предшколско васпитање које није обавезно, прва особа која стручно и систематски васпитава и образује сву децу музиком и за музику у важном развојном периоду од 7. до 11. године живота. У овом периоду могуће је деловање на развој музичких способности, усвајање матерњег музичког идиома, развој музичког укуса и ставова у вези са музиком. Деца раног школског узраста желе да се изразе музиком и уз музику, певањем, свирањем и покретом, а активним учествовањем у продукцији и репродукцији музике остварује се креативно и ведро окружење за учење које може да их подстакне да се више и садржајније баве музиком у наставним, ваннаставним и другим облицима музицирања. Стручним и креативним приступом реализацији наставе музике учитељ је у прилици да изгради темеље за даље музичко образовање ученика, и у том погледу његова највећа одговорност лежи у специфичним развојним могућностима које ће се значајно смањити након дванаесте године.

Образовање учитеља за реализацију музичких садржаја у раду са децом раног школског узраста требало би да га оспособи за планирање, креирање и вођење музичких активности. Он мора да буде музички и методички компетентан у мери у којој је потребно да разуме логику музичке струке како би постао сукреатор школског и предметног курикулума, али и компетентан учесник различитих типова истраживања која би довела до квалитативних промена у наставној пракси.

Предмет интересовања којим ћемо се бавити у овој дисертацији чине унутрашњи и спољашњи фактори стицања и развоја музичких компетенција код студената учитељских студија, будућих учитеља, а у контексту музичког образовања учитеља хрватског образовно-васпитног система.¹ Да би наведена проблематика

¹ Учитељ који изводи наставу у прва четири разреда основне школе у Хрватској се (од увођења болоњских студија 2006. године) образује на факултетима у оквиру петогодишњег *Интегрираног преддипломског и дипломског свеучилишног учитељског студија*, чијим завршетком стиче звање *магистар примарног образовања*. У Србији се учитељи (од увођења болоњских студија 2006. године) образују кроз четворогодишње студије, након којих се стиче звање *професор разредне наставе*, а завршетком дипломског студија у трајању од годину дана стиче се титула *дипломирани професор разредне наставе*.

била адекватно обрађена, неопходно је било да се прикажу резултати савремених истраживања о важности музичког образовања како за музички, тако и за општи развој деце, те његово место у оквиру општег образовања и васпитања у Хрватској. Такође је било неопходно посветити пажњу дефинисању потребних компетенција које учитељи морају да стекну како би са успехом изводили наставу музичке културе у млађим разредима основне школе, али и дати преглед музичког образовања учитеља у Хрватској до данас. Фактори стицања и развоја музичких компетенција на учитељским студијама биће истражени кроз релевантну савремену научну и стручну литературу, не би ли се детаљније осветлили њихова природа и значај.

Намера нам је да на крају рада буде предложен **модел музичког образовања на учитељским студијама у Хрватској**, формулисан на основу разматрања референтне литературе и резултата два емпиријска истраживања: лонгитудиналног емпиријског истраживања у оквиру којег је реализована процесна евалуација постојећег модела наставе и на основу евалуације постојећег модела музичког образовања будућих учитеља од стране студената учитељских студија (Учитељског факултета у Загребу, Учитељског факултета у Осијеку и Одјела за изобразбу учитеља и одгојитеља у Задру), те наставника музике на учитељским студијама (Учитељски факултет у Загребу, Учитељски факултет у Осијеку, Учитељски факултет у Ријечи, Одјел за образовање учитеља и одгојитеља у Пули, Филозофски факултет у Сплиту).

Упркос недовољном истраживању наставе музике у млађим разредима основне школе у Хрватској, оправдано је постојање извесне резерве када је питању њен квалитет, а непосредна истраживања наставног процеса показала би реалну слику о квалитету реализовања предмета *Глазбена култура*.² Будући да нису у могућности да уђу у школе и сниме конкретан наставни процес, малобројни истраживачи који се баве проблемима наставе музике у млађим разредима основне школе служе се истраживањем исхода учења и личним искуствима како би евидентирали ову појаву и покушали да одреде узроке потешкоћа у настави музике и понуде квалитетна решења.

Нека од поменутих истраживања показала су да се настава предмета *Глазбена култура* уопште не реализује (Rimann, 2003), или се то чини неадекватним начином рада на певању (Dobrota, 2002). Такође се испоставило да основна знања учитеља из методике наставе музичке културе и примене стеченог знања у настави у млађим

² Наставни предмет у основној школи у Хрватској који обухвата музичко образовање назива се *Глазбена култура*.

разредима основне школе нису на задовољавајућем нивоу (Nikolić, Ercegovic-Jagnjić & Vogunović, 2013). То је потврдило и истраживање које је спровела Весна Свалина (2013) у посети учитељима који су пристали да одрже наставни час Глазбене културе у прва три разреда основних школа у Осјечко-барањској жупанији. Резултати су показали како је у настави највише заступљено певање, дискутабилног квалитета, будући да већина учитеља не свира никакав инструмент на настави.³ Друга најчешћа музичка активност на настави је слушање музике које је често „пасивно“ и недовољно квалитетно вођено. Свалина (2013) истиче проблем слабог самопоуздања учитеља када је у питању извођење наставе Глазбене културе, слабе вештине свирања, лошу опремљеност учионица музичким инструментима и уређајима за репродукцију музике и вербализовану наставу у којој се музика премало слуша и изводи.

Сличну „слику“ стања у настави приказало је и истраживање спроведено са тек уписаним студентима учитељских студија од којих већина није знала да отпева ниједну дечју или народну песму (Nikolić и Ercegovic-Jagnjić, 2010). Овај налаз нам указује на то да популација произашла из општеобразовног система, а која показује жељу да се бави учитељским позивом, нема неопходно музичко искуство, нити интересовање за активно бављење музиком (музичко извођење, активно слушање музике, компоновање и импровизација).⁴ Осим тога, недостатак истраживања квалитета наставе музике у млађим разредима основне школе упућује и на то да је у контексту музичке педагогије у Хрватској она запостављена и недовољно озбиљно схваћена.

Узрок кризе наставе музике у оквиру општег образовања у Хрватској поларизује се од концепта наставног предмета (Roјko, 1996) до образовања учитеља (Rimanin, 2008b), али једно не искључује друго. Посматрање проблема кризе наставе музике у општем образовању првенствено кроз концепцију предмета Глазбена култура у основној школи и Глазбена умјетност у гимназијама не решава питање наставе музике коју ће изводити учитељи. Музичко образовање наставника за предмет Глазбена култура у предметној настави и предмет Глазбена умјетност у гимназијама постављено је на темељу музичких предиспозиција и паралелног музичког образовања

³ Истраживање Свалине (2013) показало је да, упркос томе што неки учитељи имају завршену основну музичку школу, а већина учитеља је у оквиру програма учитељских студија морала научити да свира барем један инструмент на аматерском нивоу, велики број учитеља не свира на настави.

⁴ Као дугогодишњи музички педагог који у фокусу има музичко образовање будућих учитеља разредне наставе, сваке године добијам информације од студената, након обављене стручне праксе у школама, из којих је јасно да се настава музичке културе не одвија на начин на који они то уче на факултету; из тога се, логично, намеће питање у чему је смисао вокално-инструменталне обуке када у наставној пракси учитељи не свирају и не певају.

од детињства до дипломских студија. У том оквиру постоје упоришта за обликовање компетентног наставника који ће бити отворен за промене концепције предмета и оспособљен да идеју концепта наставног предмета квалитетно примени у наставној пракси.

Музичко образовање будућих учитеља требало би да буде надградња музичког образовања стеченог у општеобразовном систему. Међутим, смањен број часова предмета Глазбене културе на један час кроз цело опште образовање од 1999. године, те споран квалитет концепције предмета и саме наставне праксе, довели су до скромних исхода учења наставе музике и, стога, до врло скромног темеља (у музичким знањима, умећима и уопште музичкој култури студената) на којем би се могла даље градити настава музике на учитељским студијама.

Реформе учитељских студија које су се догађале од 1998. године, закључно са увођењем Болоњских студија 2006. године, одвијале су се у духу компарације са заступљеношћу појединих предмета у нижим разредима основне школе и резултирале смањењем часова музике, првенствено смањењем вокално-инструменталне наставе. Смањење часова музике на ова два нивоа образовања покренуло је спирални низ: студенти нису довољно учили музику у школи и зато неће довољно учити музику на студијама, што води све већем пропадању музичке културе. Додатни допринос погоршању стања представља и укидање пријемног испита на којем је раније вршена селекција кандидата према одређеном степену музичких способности, а које су полазна тачка стицања и развоја музичких компетенција кроз наставу на студијама. Дакле, будући учитељи ће имати само оне музичке компетенције које стекну током студија.

Добро постављен концепт предмета не може се реализовати ако учитељ није у довољној мери компетентан. Проблем стицања музичких компетенција учитеља разредне наставе није само хрватски, већ је он присутан је и у другим земљама са истим, сличним и различитим образовно-васпитним системима.⁵ Из те чињенице намеће се закључак да се тешкоће налазе у природи саме наставе овог предмета и логици стицања музичких компетенција, као и у васпитно-образовним системима у

⁵ Примере проблема музичких компетенција учитеља који подучавају и музику у настави са ученицима од 7. до 11. године можемо наћи и у Аустралији (Temmerman, 1997; Russell-Bowie, 2009), Бугарској (Burdeva, 2005), Италији (Biasutti, 2010), Ирској, Јужноафричкој Републици, Намибији (Russell-Bowie, 2009), Србији (Gajić, 1998; Судзиловски, 2014), Уједињеном Краљевству (Mills, 2009; Russell-Bowie, 2009; Ellison & Creech, 2010), Сједињеним Америчким Државама (Russell-Bowie, 2009; Nash, 2010).

којима још није пронађено решење за квалитетно музичко образовање учитеља, или у којима овај проблем није опажен јер се настава музике у млађим разредима основне школе не вреднује као важна.⁶

Проблем музичког образовања будућих учитеља и природе стицања музичких компетенција у популацији студената није довољно истражен у оквирима музичке педагогије. Иако традиција музичке педагогије у Хрватској сеже од почетка 19. века када су осниване прве музичке школе, и мада је у другој половини истог века музичко образовање постало доступно свима у оквиру општег образовања, музичка педагогија је врло млада научна грана у Хрватској (установљена је 2007. године). Њеном развоју допринеће истраживање музичког подучавања студената у контексту музичког образовања будућих учитеља.

Незадовољавајуће стање музичке наставе у општем образовању изискује проналажење квалитетних решења која ће, сходно времену у којем живимо, релативно брзо бити примењива и која ће квалитативно трансформисати најслабија својства наставе музике. С обзиром на то да је формално образовање учитеља у области музике циклички повезано с музичким образовањем ученика, промћтна и темељно истражена решења морају се примењивати што пре на свим нивоима образовања како би квалитетна промена у контексту наставе музичке културе била запажена.

Због свега претходно реченог, чини се оправданим мишљење да би циљ ове дисертације требало да буде **утврђивање најважнијих фактора стицања и развоја музичких компетенција студената на учитељским студијама**, како би у даљем току истраживања био отворен пут **развијању оптималног модела музичког образовања будућих учитеља**.

С обзиром на чињеницу да описани проблем није до сада истражен, рад на њему неминовно мора бити базиран на експлораторном приступу, те ће се и полазне претпоставке темељити на емпиријској перспективи. Оне ће холистички обухватити психолошке, срединске и образовне аспекте музичког образовања будућих учитеља.

Полазна претпоставка нашег истраживања огледа се у ставу да **квалитет наставе предмета Глазбене културе зависи првенствено од мотивације, креатив-**

⁶ Проблематика музичког образовања будућих учитеља и природе стицања музичких компетенција у популацији студената није довољно истражена у оквирима хрватске музичке педагогије. Иако традиција музичке педагогије у Хрватској сеже од почетка 19. века када су осниване прве музичке школе, и мада је у другој половини истог века музичко образовање постало доступно свима у оквиру општег образовања, музичка педагогија је врло млада научна грана у Хрватској (установљена је 2007. године). Њеном развоју допринеће истраживање музичког подучавања студената у контексту музичког образовања будућих учитеља.

ности и компетенција људи који је изводе, чак и ако су потенцијално лимитирани недовољно квалитетним наставним планом и програмом.

Искуства у настави музике у Хрватској, као и бројна искуства у различитим земљама, указују на то да уколико је учитељ адекватно подржан у сопственом музичком образовању и примереној и креативној реализацији наставе музике, он може у великој мери утицати на квалитет предмета Гласбене културе и постати носилац промене како самог наставног плана и програма, тако и музичке културе уопште.

Када се говори о настави музике на учитељским студијама и о стицању и развоју музичких компетенција (музичких знања, способности, вештина, искустава и ставова о музици, музичким способностима и музичком образовању), полази се и од претпоставке која је одраз општег мишљења да су за **музички ангажман и стицање музичких компетенција неопходне високоразвијене музичке способности.**

Прилагођавање начина рада према нивоу (музичких) могућности већине студената доводи до употребе разноврсних поступака у вокално-инструменталној настави. Тако су и постигнућа променљива између генерација студената и између наставника на факултетима. Доказивање евентуалне потребе пријемног испита с унифицираном провером музичких способности довело би до нужног квалитативног прага за све генерације и све факултете. Међутим, морамо истражити да ли су музичке способности најважнији фактор развоја музичких компетенција или постоје и други значајни фактори који ће и уз ниже нивое музичких способности довести до оптималних нивоа музичких постигнућа. Ако се утврди да музичку успешност условљавају и други фактори, осим музичких способности, и они би требало да буду део пријемног испита да би се утицало на квалитетније музичко образовање учитеља.

Процес учења музике, између осталог, изискује посвећеност свакодневном вежбању. Учење музичких знања и вештина које почиње тек на студијама, уместо на дечјем узрасту, захтева додатни напор у учењу, а временска ограниченост музичког образовања на студијама и групна музичка настава додатни су отежавајући фактори. Искуство у вези са наставом музике на студијама указује на то да студенти који желе да буду одлични и да постану компетентни учитељи, улажу веће напоре у савладавање музичких задатака и у вежбање. Истраживање важности **мотивације** за студирање на учитељским студијама, у контексту стицања и развијања музичких компетенција и односа мотивације и нивоа музичких постигнућа, помогло би разумевању природе развоја музичких компетенција код студената.

Позитивни **ставови** о музици и музичком образовању будућих учитеља су претпоставка за стицање музичких компетенција, јер утичу на мишљење, перцепцију и активност. Да би се деловало на стицање и развој потребних музичких компетенција на учитељским студијама, морају се дефинисати својства ставова музичке компетенције, јер ће ставови условљавати ангажман студената у настави на студијама, али и својства квалитета ангажовања учитеља у самој настави и спремност на стручно усавршавање и унапређивање наставе предмета Глазбена култура.

Дугорочни циљеви у обликовању професионалног музичара или музичког аматера могу се предвидети кроз самопоуздање, самоефикасност и уживање у извођењу (Hallam, 2006). Адекватан ниво музичких знања и умећа учитеља није у функцији остваривања квалитетне наставе музичке културе ако учитељи немају осећање самоефикасности и самопоуздања у сопствено музичко извођење и музичко образовање уопште. Због тога је природно упитати се у којој мери и на који начин самопоуздање у музичко извођење и осећање самоефикасности код студената учитељских студија утиче на стицање и развој музичких компетенција и да ли је тај утицај већи у зависности од срединских услова и других психолошких фактора.

Настава музике на учитељским студијама, као једини агенс музички компетентног учитеља на који се може утицати да би се осигурао квалитет наставе музике од почетка општег образовања, налази се пред бројним изазовима који се крећу у дијапазону од музичких могућности студената до концепције, плана и програма музичких предмета на студијама, наставника и услова музичке наставе. У том смислу је важно истражити која својства музичке наставе позитивно утичу на развој музичких компетенција, а која својом слабом ефикасношћу указују на нужност промена како би се оптимизовао образовни модел музичког образовања будућих учитеља.

Сагледавање укупне проблематике ове дисертације намеће концепцијску неопходност да се већ на самом почетку, у поглављу „Теоријска разматрања“, изложи преглед резултата савремених истраживања која разматрају утицај музике на општи развој детета, како би се указало на добробит музике на дететов општи развој, а стога и на важност имплементације музичког образовања у опште образовање сваког детета. У даљем излагању биће осветљено место музике у општем образовању у Хрватској. За овај сложени задатак неопходно је било дефинисати потребне компетенције учитеља за вођење наставе музичке културе у млађим разредима основне школе, а онда и анализирати развој програма музичког образовања будућих учитеља у Хрватској.

Други део рада, „Теоријски концепт истраживања“, бави се својствима унутрашњих и спољних фактора стицања и развоја музичких компетенција код будућих учитеља. Унутрашњи фактори обухватиће музичке способности, мотивацију, самопоуздање и самоефикасност и ставове, а спољашњи фактори – ранија музичка искуства, концепцију наставних предмета музичког образовања на студијама и наставу музике на учитељским студијама.

У трећем делу рада, „Емпиријска истраживања“, изложена је методологија и резултати два емпиријска истраживања. У *Емпиријском истраживању А* главни циљеви су утврђивање степена и склопа музичких компетенција које будући учитељи стичу и развијају у оквиру постојећег наставног модела, утврђивање статуса музичких способности код студената учитељских студија, а затим и начина на који постојећи модел доприноси стицању и развоју музичких вештина и који су његови ефекти. У том смислу ће бити сачињена и процесна евалуација постојећег модела вокално-инструменталне наставе. Главни циљ *Емпиријског истраживања Б* јесте утврђивање мишљења наставника и студената о својствима постојећег модела музичког образовања будућих учитеља.

„Предлог оптималног модела музичког образовања будућих учитеља“ представља четврти део дисертације. Утемељен је на претходно обављеном истраживању, док ће у „Закључку“ бити приказане главне спознаје рада, начини аплицирања налаза и предлози проблема за будућа истраживања.

I. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА

1. УТИЦАЈ МУЗИКЕ НА РАЗВОЈ ДЕТЕТА

Развој електронских медија учинио је музику различитих врста доступном великом броју људи и довео до њене употребе у свакодневном животу – за разлику од ранијих времена када је била доступна онима који су сами могли да је изводе или присуствују религиозним или друштвеним догађајима. Осим тога, у данашње време се ова уметност може користити (или се користи) за управљање сопственим расположењем и узбуђењем (Lundin, 1967),⁷ али и креирањем окружења у коме се може манипулисати осећањима и понашањем других људи (Motte-Haber, de la, 1999).⁸ Такође, испоставило се да музика поседује својства својеврсног „алата“ у помоћи код релаксације, стимулсања концентрације, савладавања снажних емоција, што може допринети личном развоју (Hallam, 2010b). Технолошки напредак који нам је донело савремено доба, утицао је на појаву нових техника истраживања, и тиме омогућио боље разумевање начина на који музика може унапредити интелектуални, социјални и лични развој деце и младих (Hallam, 2010b).

Музика све више постаје интегрални део свакодневице, па би због њене добробити за индивидуу и њено функционисање у друштву квалитетно музичко образовање требало да буде доступно свима. Када се говори о холистичком приступу образовању, заправо се говори о томе како тек свестрано образовано дете може развити све своје потенцијале и остварити се уз помоћ образовно-васпитног система. Дистрибуција музичких склоности у људској популацији је нормална појава, што значи да смо од детињства „музички ангажовани“ у свакодневном животу (Greesh & Ellison, 2010).⁹ Образовно-васпитни систем, дакле, треба да понуди стратегије које ће обухватити све аспекте дететових компетенција, па тако и музичких.

⁷ Ландин (1967) је изложио сазнања дотадашњих истраживача утицаја музике на афективна стања код човека кроз физиолошке показатеље и вербалне исказе испитаника у односу на врсту афективне реакције и у односу на изражајне компоненте музичког дела.

⁸ Де ла Моте-Хабер (Motte-Haber, de la, 1999) описује феномене музике у индустрији, музике у пропаганди и музикотерапији, који се темеље на истраживању коришћења музике за управљање осећањима и понашањем других људи.

⁹ Још у пренаталном периоду дете је изложено музичким надражајима, било да се ради о мајчином певању или другим видовима музике које у утроби може да перципира. Након рођења, осим

Савремени школски курикулум обилује дефиницијама о целовитом развоју који обухвата све аспекте људског живота. Такође је уочљив декларативан заокрет од стицања знања ка стицању компетенција, а ипак, предмети уметничке провенијенције због систематског запостављања морају сваки пут приликом школских реформи да доказују своју неопходност. Из тог разлога наредни део излагања биће посвећен прегледу најновијих научних сазнања, чиме се заправо жели расветлити утицај музике на општи развој детета. Намера је да се тиме пружи допринос развоју свести о флексибилнијим границама између дисциплина у општем образовању (које су традиционално строго одређене), а које би према до сада научно утврђеним чињеницама морале да омогуће спонтани трансфер знања и вештина.

Истраживање утицаја музике и музичког образовања на развој људске јединке може се посматрати из две перспективе: утицаја слушања музике и утицаја музичке обуке. Ове две перспективе битно су различите. С једне стране је то слушање музике које код појединца не изискује велики ангажман (тзв. пасивно слушање),¹⁰ док музичка обука имплицира укљученост бројних когнитивних, моторичких, социјалних, емоционалних и личних потенцијала, те обавезан континуитет таквих активности. Стога се и резултати истраживања морају тумачити у ова два битно различита контекста.

У даљем току излагања, као што смо већ поменули, биће говора о савременим истраживањима утицаја музике и музичког образовања на музички и општи развој код деце. Музички развој биће посматран у континуитету оптималног музичког образовања, а утицај музике и музичког образовања биће анализиран у односу на когнитивни, психомоторни, социјални, емоционални и естетски развој детета, односно у односу на његов општи развој. Сви поменути елементи биће сагледани кроз истраживања чији налази, за сваку од наведених области развоја, нису (нажалост) у подједнакој мери привукли довољну пажњу стручњака који се баве образовањем и његовим развојем.

примања музичких дражи из окружења, које чини певање и свирање укућана, других чланова породице или васпитача у институцији где дете борави, те музике која до њега допире путем уређаја масовних медија, дете постаје музички активно, и то од гласовног комуницирања с мајком, имитирања певања/песме, па све до спонтане дечје песме, ритмизовања предметима или инструментима који за дете представљају облик игре или прате неку игру.

¹⁰ На овом месту неће бити говора о активном или аналитичком слушању, јер оно подразумева одређено музичко образовање.

1.1. Музички развој детета

Упркос великом интересовању истраживача још није постигнута сагласност о томе шта је музички развој. Џон Слобода (Sloboda, John) разликује два типа музичког развоја: енкултурацију, која подразумева генерализовани музички развој, без улагања труда појединца, и музички развој у оквиру музичког образовања које је специјализовано, намерно и свесно (Sloboda, 1985). Многи истраживачи говоре о музичком развоју као о развоју музичких компетенција које су дефинисане активностима попут певања, графичке репрезентације музике, мелодијске перцепције и перцепције композиција, или вештинама, разумевањем и ставовима (Deliège & Sloboda, 1996; Hargreaves, 1986; McPherson, 2006). У литератури посвећеној овом питању налазимо и став да било које објашњење музичког развоја мора укључивати подручја перцепције, стварања и извођења (Runfola & Swanwick, 2002).

Дечји развој је процес који подразумева пролазак квалитативно различитих ступњева од рођења до релативне зрелости, а сваки ступањ представља преображавање претходног кроз дететову интеракцију са средином (Radoš, 2010). Музичко се понашање не појављује у вакууму, оно је продукт комплексне интеракције између биолошких, развојних и фактора утицаја средине током времена. Процеси помоћу којих мала деца стичу комплексно разумевање музике кроз специфичну културу захтевају време и зависе од природе и мере изложености музици током раних година (Hallam, 2006). Још није утврђено у којој мери наклоност појединца према музичким активностима зависи од наслеђа или утицаја средине. Међутим, нема дилеме да социјални и културолошки фактори средине доприносе обликовању музичког интереса и способности. Музичко знање је изведено првенствено из породице, а онда из ширих културних кругова, укључујући смештај изван породице у раном узрасту и медије (Creech & Ellison, 2010).¹¹

Одређени наследни фактори одређују квалитет музичких предиспозиција, време појављивања реакција детета на музику и темпо дечјег развоја. Већина аутора се слаже да изразитије деловање фактора средине почиње око треће године живота, па ће разлике у дечјим реакцијама на музику зависити од количине и квалитета

¹¹ Истраживања су показала да фетуси и прерано рођена деца реагују на музичке стимулансе. А дојенчад до 12 месеци старости већ показују преференцију консонантних у односу на дисонантна сазвучја (Trainor, Tsang & Cheung, 2002), категоризовање ритмичких и мелодијских образаца на темељу равномерне пулсације (Hannon & Johnson, 2005), те похрањивање познате музике у дугорочну меморију (Saffran, Loman & Robertson, 2000). Стога се музичко функционисање дојенчета приписује урођеним способностима које му омогућује нормалан развој мозга, а не учењу (Trehub, 2000).

музичке стимулације.¹² Раздобље од 3. до 6. године живота представља критично раздобље за дечји музички развој, тако да музичке активности морају бити помно планиране како би га подстакле (Radoš, 2010). Савремена гледишта развојне психологије музике стављају тежиште на могућности за музичку активност самог детета, тј. његову комуникацију с музичким појавама из окружења (Radoš, 2010), а од одрасле особе (родитеља, васпитача, учитеља) очекује се стварање подстицајног културно-педагошког и музичког окружења.

По угледу на когнитивно-развојни приступ Жана Пијажеа (Piaget, Jean) и његову поделу дечјег развоја на развојне фазе, истраживачи су желели да утврде може ли и на који начин и музички развој бити слично омеђен развојним фазама. Један од најобухватнијих модела музичког развоја је „спирални“ модел (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007). „Спирални“ модел је настао на темељу проучавања продуката и стваралачког понашања деце у музици у Великој Британији. Кит Свонвик (Swanwick, Keith) и Џун Тилман (Tillman, June) овим моделом општег музичког развоја приказали су четири нивоа операција које следе једна из друге, са по два узастопна облика на сваком нивоу, који одражавају дететову унутарњу мотивацију и спољна културна обележја музике:

1. *Материјални ниво* (од рођења до 4. године) – У првом, „сензорном“ периоду, деца истражују пријатност звука кроз спонтане вокализације и звучања инструмената и других објеката, а експериментисање је фокусирано на гласност и тембр. У следећем, „манипулацијском“ периоду, деца стичу већу способност руковања музичким инструментима, показујући свесну употребу инструменталне технике. Њихово извођење музике може рефлектовати континуиран пулс и друге једноставне облике музике, као што је понављање ритмичких и мелодијских образаца.
2. *Ниво експресије* (од 5. до 9. године) – Почетак „персонално експресивног“ периода, током којег деца преносе емоције и приче кроз спонтану музику, посебно кроз певање, а експресивност је концентрисана на промене у темпу и динамици. У раздобљу „матерњег идиома“¹³ који следи, деца показују

¹² Детаљније о развоју музичких способности биће говора у поглављу Музичке способности.

¹³ *Музички идиом* представља музички израз неког подручја. Слушалац има несвесно знање о музичким структурама, а то знање је добрим делом урођено и зависи од раног искуства, тј. музичког идиома којем је био изложен у детињству (Antović, 2004). Музичка искуства у одређеној култури и личне карактеристике особе која опажа омогућавају зближавање са мелодијским идиомом типичним за ту културу, па се у складу с њим опажају и одређене структурне одлике које чине мелодију као

већу усклађеност за успостављене музичке конвенције. Њихово музичко извођење и стварање обележава присутност мелодијских и ритмичких образаца, правилан метар и стандардна дужина фразе.

3. *Ниво форме* (од 10 до 15 година) – У првом „спекулативном“ периоду, млади музичари показују пораст интереса за одступања од музичких конвенција које су открили у претходном нивоу. Они експериментишу с начинима варирања образаца и додавања контраста њиховој музици, често на рачун шире структуралне јединствености. У следећем „идиомском“ периоду, они су више способни да интегришу замишљене идеје у препознатљивим стиловима. Музичка аутентичност постаје врло важна, како у техничкој, тако и експресивној и структуралној контроли, а специфична је велика наглашеност имитирања постојећих музичких стилова, често популарних.
4. *Вредносни ниво*¹⁴ (од 15. године надаље) – У „симболичком“ периоду, музичари постају свесни своје афективне функције која се одвија попут језика. Шири квалитети композиције, као што су групе тонских боја или хармонске прогресије, привлаче већу пажњу. У финалном „систематичном“ периоду, успешни музичари почињу приступати музици на иновативне или софистициране начине. Ово може значити коришћење нових композиционих система или учење и дискутовање о музици из различитих интелектуалних перспектива (Swanwick & Tillman, 1986).

Свонвик (Swanwick, 1991) наводи податке који указују на постојање сличних развојних образаца и у другим државама осим Велике Британије. Из свих доступних података и наведеног модела којим је систематизован само део уочених карактеристика музичког развоја, Андреас Леман, Џон Слобода и Роберт Вуди (Lehmann, Andreas K., Sloboda, John E. & Woody, Robert H., 2007) уочили су принципе који карактеришу уобичајени музички развој:

целину (Radoš, 2010). *Матерњи музички идиом* се истражује у контексту когнитивних структура које се побуђују у мозгу слушаоца док слуша музику из матерњег идиома, подсвесних принципа којима изворни слушаоца конструише искуство на основу музичког одсека који у том тренутку чује, усвајања „музичке граматике“ изворног слушаоца на основу изложености композицијама матерњег идиома у детињству, затим у контексту базирања „музичке граматике“ на генетски дефинисаним принципима, односно физиолошким ресурсима које ум/мозак користи за манипулацију музичким дражима и контексту модуларне организације ума, то јест питањем колики део музичке компетенције је последица постојања опште когнитивне способности, а колики је специфичан за музику (Jackendoff & Lerdahl, 2006).

¹⁴ Неки људи можда никада неће постићи овај ниво.

- Рецептивне (перцептивне и слушне) вештине претходе продуктивним (извођачким и композиторским) вештинама. Деца могу разликовати оно што чују значајно пре него што су способна да то поуздано продукују.
- Спонтаност претходи контроли у продуктивним вештинама. Деца почињу са слободним, донекле недисциплинованим експериментима, а онда природно крећу према више уређеној и контролисаној употреби елемената.
- Конкретне операције претходе апстрактнима. Ране концептуализације су холистичке. Тек касније деца могу постићи капацитет да разграђују музичке објекте на њихове компоненте, те да их трансформишу и рекомбинују.
- Кључне развојне промене појављују се кроз акултурацију. Доказано је да деца која имају специфичну музичку обуку не постижу бољи распон генералних перцептуалних и продукцијских задатака од деце без музичке обуке. Њихова супериорност се налази углавном у специфичним задацима који се увежбавају кроз обуку.
- Виши нивои постигнућа и каснији стадијуми развоја захтевају више подршке него што акултурација може омогућити и није типично да их постигне значајан број људи.

Описи музичког развоја Свонвика и Тилманове (Swanwick & Tillman, 1986), као и Лемана и сарадника (Lehmann и сар., 2007), могу показати оквир у којем се одређена музичка понашања могу очекивати и начине којима се одвијају развојне промене. С обзиром на то да је процес музичког развоја везан за појединца и да се састоји од интеракције детета у одређеној тачки његовог развоја и музичког проблема, сâм узраст је један од чинилаца испољавања развојних карактеристика, а не њихова једина детерминанта (Radoš, 2010). Истраживања музичког развоја довела су до сазнања да све бебе показују низ музичких способности и вештина (перципирају и реагују на музичке елементе као што су интонација, мелодија, ритам, те имају развијену музичку меморију која се односи на мелодију и ритам)¹⁵ и да ове вештине показују типичну развојну прогресију кроз детињство која у одређеној мери зависи од образовања и вежбања, а родитељи и старатељи могу осигурати окружење које би значајно убрзало стицање музичких вештина (Lehmann и сар., 2007). На темељу тестирања музичких способности или раних знакова талента тешко је предвидети

¹⁵ Леман (Lehman и сар., 2007) и сарадници тврде како 96% опште популације има урођени потенцијал за музику.

каснију музичку успешност, а посебне способности, као што је апсолутни слух, мање утичу на музички развој него уобичајени фактори попут родитељске подршке и укључености, те континуираног вежбања (Lehmann и сар., 2007).

Улога васпитача и учитеља у оптималном остварењу потенцијала детета, па и постизању оптималног музичког развоја, веома је сложена јер је њихов задатак планирање одређених музичких активности које ће водити према следећој развојној фази, узимајући у обзир развојне и музичке потребе детета. Како би се развој изазивао и подстицао до његовог оптималног нивоа, требало би бирати оне делатности које су примерене тренутном општем и музичком развоју. Ксенија Радош (2010) истиче важност начела „оптимума утицаја“ јер одређени чинилац има утицаја на неко развојно достигнуће само ако се активира у оптималном степену, а задатак сваког васпитача и учитеља јесте да открије које је оптимално деловање одређеног чиниоца код сваког појединог детета.

У оквиру савремених видова музичког развоја показало се да се, осим општих развојних тенденција и законитости, уочавају и специфичности у погледу почетка развоја, његовог тока, постепености, брзине развоја, природе развојних промена, завршетка развоја и детерминанти развоја (Radoš, 2010). Осим што је истраживање музичког развоја усмерено на расветљавање подстицања музичког изражавања (певања, свирања, компоновања, импровизације), музички развој се схвата као специфична манифестација општег развоја (Radoš, 2010). То значи да музички развој треба схватити као важан пут за унапређивање психофизичког напредовања детета уопште.

1.2. Утицај музике на општи развој детета

Савремена неуролошка технологија (EEG¹⁶, MR¹⁷, PET¹⁸) омогућила је истраживања која снимањем моздане активности приликом процесирања музике и искустава приликом музичке обуке омогућују нова сазнања о музици и људском мозгу. Развој мозга карактеришу процеси стварања и уклањања синапси. Стварање синапси омогућује појаву великог броја нових способности (Berk, 2008). У прве две године живота процес стварања синапси је врло брз, поготово у слушним, видним и језичким подручјима коре великог мозга, а њихово брзо стварање и уклањање одвија

¹⁶ Електроенцефалограм (ЕЕГ) снима електричну активност мозга.

¹⁷ Магнетна резонанца (МР) снима количину протока крви у мозгу.

¹⁸ Позитронска емисијска томографија (ПЕТ) служи за мапирање неуралних мрежа које су активне током перцептуално-когнитивног процесирања.

се од рођења до 6. године живота (Berk, 2008). Фронтални (чеони) режњеви мозга који су одговорни за процесе мишљења пролазе кроз опсежнији развој синапси и најкасније постижу одрасли ниво синаптичке повезаности, и то у добу средње и касне адолесценције (Berk, 2008). Важно обележје мозга је пластичност, јер он по потреби може реорганизовати подручја задужена за одређене функције, а ово својство је изузетно изражено у дечјем узрасту, али је присутно и код одраслих, само у знатно мањој мери (Berk, 2008). Код детета укљученог у музичко образовање појављује се пораст синапси у различитим подручјима мозга: у деловима леве хемисфере које се активирају приликом идентификације мелодијских склопова; у Брокином подручју, које се налази у делу мозга повезаним са перцепцијом редоследа аудиторних стимулуса; у десној хемисфери која је високо инволвирана у перцепцији тембра и промена у висини тона; у левом *precuneus-cuneus* подручју активном током обраде задатка дискриминације висине тона (Platel и сар., 1997).

Истраживања у неуронаукама су показала да су предшколска и деца млађих разреда основне школе у кључном стадијуму општег развоја. Неуралне синапсе мозга убрзано расту и мењају се у овом периоду живота. Из истраживања се може видети да, што су у млађем узрасту деца изложенија уметничком образовању, оно има већи утицај на развој мозга. Мозак се развија на специфичне начине као одговор на активности учења, па тако и учења музике, а промене које се догађају зависе од обима и природе ангажмана, те од трајања и количине времена уложеног у учење (Hallam, 2010a). Промене у мозгу рефлектују и начине на које учимо и вежбамо. Начини учења и вежбања који подстичу развој посебних музичких вештина имаће директан утицај на развој мозга, а затим и на преферирање приступа решавању музичких задатака, те на стицање вештина које могу остварити трансфер на друга подручја (Hallam, 2010a).

Све до недавно вођене су расправе о томе да ли се мозак деце која бирају учење музике у структуралном смислу разликује од мозга деце која то не желе, и да ли су, када се евидентирају, структуралне промене у мозгу узроковане дуготрајним музичким ангажманом или наслеђем. Савремена истраживања ефеката музичке обуке и когниције (Overy и сар., 2004; Koelsch и сар., 2005; Norton и сар., 2005; Schlaug, Norton, Overy & Winner, 2005) нису утврдила раније постојање когнитивне, аудиторно-перцептивне, моторичке или структуралне разлике мозга између деце која су хтеле да уче неки инструмент у добу од 5 до 7 година. Међутим, доказан је утицај

музичке обуке на промене у мозгу (Hyde и сар., 2009), па се може говорити о узрочно-последичној вези између музичке обуке и развоја мозга, када је период учења музике дужи од десет година и када је почео пре седме године (Schellenberg & Winner, 2011).

1.2.1. Утицај музике на когнитивни развој

Потенцирана важност когнитивног развоја за живот људске јединке у западној култури привукла је највећи научни интерес у истраживању утицаја музике на немузичка подручја развоја детета. Интересовање за везу између музике и когниције произлази из два независна подручја истраживања. Прво подручје фокусирано је на краткорочне ефекте једноставног слушања музике, а друго на истраживање има ли музичка обука пропратни учинак побољшања на немузичка подручја когниције.

Квалитет и квантитет музичког подстицаја који су неопходни да би се стимулисао или побољшао развој мозга и когнитивног функционисања, као и тренутак у развоју који је за то најподеснији, још нису познати. Али од 1993. године, када су објављени први резултати Раушерове, Шоа и Кајеве (Rauscher, Shaw & Ky, 1995) о утицају „Моцарт ефекта“, слушање музике и когнитивне перформансе су доведене у везу, те подстакле бројна истраживања која су потврђивала или нису успела да потврде утицај слушања музике на спацијално-темпорално резоновање и друге показатеље умног количника (*IQ*) као што је радна меморија или апстрактно мишљење. Истраживања „Моцарт ефекта“ подстакла су и расправе које се тичу вредновања музичког образовања кроз немузичке добробити на дечји развој. Покушаји репликовања „Моцарт ефекта“ доказали су да бољи резултати спацијално-темпоралних и креативних способности, брзине процесирања и других когнитивних способности нису посредовани Моцартовом музиком, па чак нити музиком уопште, него је узрок таквог учинка заправо оптимално емоционално стање. Адекватно емоционално стање које омогућава боље когнитивно функционисање може бити изазвано слушањем омиљене музике, без обзира на врсту (Jackson & Plauka, 2004; Schellenberg & Hallam, 2005; Schellenberg & Weiss, 2013), певањем песме (Schellenberg, 2005), причањем приче и другим немузичким агенсима (Nantais & Schellenberg, 1999; Thompson, Schellenberg & Husain, 2001; Husain, Thompson & Schellenberg, 2005), који могу имати учинак високих нивоа узбуђења и позитивног расположења код деце и младих. Музика која одговара одређеном узрасту може барем на кратко побољшати степен будности и расположења. Сличне краткорочне

когнитивне предности могле би се евидентирати међу децом, чији се ниво узбуђења мења изложеношћу мајчинском (матерњем) певању (Shenfield, Trehub & Nakata, 2003), а томе се може додати и да деца постижу најбоље резултате када су живахна и задовољна.

Веза између музике и когниције се истражује и из фокуса утицаја музичке обуке на побољшања у немужичким подручјима когниције. Такви трансферни ефекти могу бити јединствени за децу која су овој врсти подучавања била изложена у дужем временском раздобљу. Бројни су разлози који утичу на јединственост поменутих трансфера, будући да учење музике укључује дуга раздобља фокусиране пажње, дневно вежбање, читање музичке нотације, меморисање дугих музичких целина, учење о различитим музичким структурама, прогресивно овладавање техничким вештинама и конвенционално вођену експресију емоција у извођењу. Ова комбинација искустава може имати позитиван утицај на когницију, посебно током детињства, када је развој мозга високо пластичан и осетљив за утицај средине (Schellenberg, 2004).

Истраживања која се темеље на теорији трансфера су показала везу између музичке обуке и бројних вештина когниције.¹⁹ Својства процеса учења музике која могу довести до далеког трансфера музичког знања и вештина на друге когнитивне способности јесу декодирање визуелне информације у моторичку активност, меморисање дугачких пасажу у музици, учење музичких структура и правила, учење како учинити фину спектралну и темпоралну дискриминацију и учење извођења бимануалних финих покрета (Norton и сар., 2005). Потпуно разумевање спонтаног трансфера из музике у другу сферу резоновања је могуће само у мери у којој когнитивни елементи два подручја могу бити идентификовани.²⁰

¹⁹ Трансфер се догађа када особа примењује знање или вештине које је научила у једном контексту на нови контекст. Истраживачи који су заинтересовани за трансфер су иницијално вођени теоријама које истичу сличности између иницијалног искуства учења и каснијег учења. Торндајк (Thorndike, 1913) нуди идеју да количина трансфера, која се може појавити између два различита домена, зависи од сличности њихових елемената. Што су еквивалентнији елементи двају домена, већа је вероватност позитивног трансфера (Rauscher, 2009). Психолози разликују ближи и далеки трансфер. Ближи трансфер укључује примену истог знања или вештине у врло сличним условима, док се далеки трансфер јавља између домена који имају мање заједничког. Пример релативно блиског трансфера су показали Томпсон, Шеленберг и Хусеин (Thompson, Schellenberg & Husain, 2003), доказавши да музичка обука подстиче способност декодирања прозодије у говору, а докази далеког трансфера инструменталне обуке на подручје вербалних, спацијалних, математичких и перформанси *IQ*-а приказани су у бројним истраживањима (Rauscher и сар., 1995; Chan и сар., 1998; Rauscher & Zupan, 2000; Vaughn, 2000; Hetland, 2000; Ho и сар., 2003; Schellenberg, 2004; Fauvel и сар., 2006).

²⁰ Раушерова (Rauscher, 2009) као пример наводи заједничка својства музике и математике, дакле два различита домена, који омогућују далеки трансфер: музика и математика користе симболе и манипулишу симболима, обе истражују и развијају моделе (бројчане у математици, тоналне или ритмичке у музици) и обе су апстрактни конструкти. Дobar пример може бити концепт „целина-део“, као врло важан конструкт математичких проблема који захтева разумевање односа између делова целине у учењу постотака, децималних бројева и разломака. Концепт „целина-део“ у музици је посебно важан

Сprovedена су бројна истраживања (Rauscher и сар., 1995; Chan и сар., 1998; Rauscher & Zupan, 2000; Vaughan, 2000; Hetland, 2000; Но и сар., 2003; Schellenberg, 2004; Fauvel и сар., 2006) која су користила различите индикаторе интелигенције како би била испитана веза између музичког образовања и когнитивног развоја. Музички образовани испитаници су показали боље резултате у различитим тестовима у односу на музички необразоване. У тестовима језичких способности (читање, меморија за вербалне стимулансе, меморисање речи и прозе, бољи вокабулар, узастопно понављање вербалних информација, откривања грешака у уочавању висине тона у говору, декодирање емоција које се преносе прозодијом у говору), математичких способности (аритметичке способности, спацијалне способности) и других невербалних способности (краткорочно памћење, радна меморија, визуелна меморија, брзине реакције, визуелно-моторичка интеграција, тактилна прецизност, селективна пажња и друге). Из набројаних резултата истраживања се може закључити како „распршеност“ произлази из заједничке компоненте као што је општа интелигенција. Интелигенција је (мерена умним количником) значајно стабилна током животног века и зато није реално очекивати да један спољни фактор може имати велик утицај.²¹ Истраживања су показала како управо ритмичка подука има утицај на развој одређених математичких вештина (Rauscher, LeMieux & Hinton, 2005) и вештина читања (Long, 2007), док праћење једноставне нотације уз музичко извођење може олакшати читање и разумевање (Butzlaff, 2000).

Постоје студије које расветљавају ефекте музичке обуке на креативно мишљење. Креативно мишљење укључује бројне регије мозга и утиче на успешност у многим предметима, укључујући природне науке, језик и математику. Активно бављење музиком има утицаја на развој креативности, а то су потврдила истраживања спроведена с децом предшколског и раног школског узраста (Kalmar, 1982; Wolff, 1979). Штавише, боље резултате у креативности постигали су средњошколски ученици и студенти музике, а истраживачи су потврдили хипотезу: што је дужи музички ангажман, већи је његов ефекат (Hallam, 2010b). Развој креативних вештина може зависити и од типа музичког ангажмана. Успешност у тестовима креативног мишљења је већа

за концептуализацију ритма јер музичар треба континуирано да дели откуцај да би коректно интерпретирао нотирани ритам (Rauscher, 2009).

²¹ Шеленберг (Schellenberg, 2011a) је утврдио разлику *IQ*-а од 10 бодова између музички подучаване и неподучаване деце, што чини значајну разлику; он зато закључује да је сасвим вероватно да знатну улогу у вези између музичког образовања и интелигенције игра генетика и генетске разлике.

када деца имају прилику за импровизацију на настави него кад је настава дидактичка (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

У покушајима да се протумаче механизми који воде до везе између учења музике и интелектуалних способности до сада се дошло до неколико могућих објашњења.

Глен Шеленберг (Schellenberg, Glenn) сматра да је једна од могућности да су због музичке наставе која је слична школској, интелектуалне добробити похађања школе повећане позитивним утицајем додатног школовања (*schooling*) на интелектуалне способности (Schellenberg, 2005). Музичка подука би била посебна само зато што представља активност која је слична школи коју деца воле и сама је бирају. Друга је могућност да веза произлази из констелације способности које музичка обука увежбава и унапређује – способности које укључују фокусирану пажњу и концентрацију, памћење, читање партитуре, fine моторичке вештине, експресију емоција и друго. Иако веза може да буде последица побољшања у једној од ових способности или одређеног склопа способности, дифузна природа везе имплицира више фактора (исто). Трећа могућност је да музика подстиче интелектуални развој због својствене апстрактне природе. Вежбање апстрактног мишљења и препознавање сличности музике у различитим контекстима може генерално олакшати интелектуални развој (исто). Једно од могућих објашњења сугерише и да је веза између музичке обуке и општих когнитивних способности индиректна, посредована извршном функцијом²² (*executive function*). Ерин Ханон и Лорел Треинор (Hannon & Trainor, 2007) дале су могуће објашњење да се мали, али распрострањени утицаји могу појавити због тога што музичка подука увежбава функционисање пажње и извршне функције, што доприноси готово свим когнитивним задацима. Међутим, иако је Шеленберг (Schellenberg, 2011a) утврдио корелацију између *IQ*-а и извршне функције, нема доказа да је веза између учења музике и *IQ*-а посредована извршном функцијом.

Хелен Невил и сарадници (Neville и сар., 2009) сугеришу да многи од ефеката за које се претпоставља да су у вези с са учењем музике могу бити последица повећања временаведеног у малој групи деце с квалитетном пажњом одрасле особе.²³

²² *Извршна функција* је конструкција која омогућује свесно, циљу усмерено решавање проблема, а када је ослабљена, води ка неуспесима у доношењу мудрих процена, когнитивној нефлексибилности, слабом планирању будућих акција и потешкоћама у спречавању неадекватних одговора.

²³ Резултати истраживања Хелен Невил и сарадника (Neville и сар., 2009) спроведеног на групи деце предшколског узраста чији су родитељи имали обуку у родитељској пракси, показали су побољшања у вештини рачунања у Стенфорд-Бинеоовом (Stanford-Binet) невербалном тесту *IQ*-а, за разлику од деце с обуком пажње и са музичком обуком.

Шеленберг (2004) излаже још једну претпоставку везе између музичке обуке и интелектуалних способности, а то је кружна веза. То значи да ће деца која имају виши ниво когнитивног функционисања²⁴ вероватније него деца на нижем нивоу функционисања успешно решавати тестове способности и определити се за неки вид музичког образовања. Музичка обука, заузврат, може мало појачати когнитивне перформансе, али не само зато што су деца укључена у музику *per se*. Утврђено је да похађање школе повећава интелигенцију, а учење музике је као „школовање“ (часови, задаци, вежбање, читање нотације, концентрација и слично), стога може утицати на повећање умног количника. Према овом гледишту, могу се предвидети дугорочне разлике између музички образованих и необразованих особа на тестовима когнитивних способности, укључујући *IQ* (Schellenberg, 2011b), али Шеленберг и Вајс (Schellenberg & Weiss, 2013) закључују како је музичко образовање позитивно повезано са интелигенцијом онда када је музичка обука додатна активност уз редовно школовање.

Нека истраживања довела су у везу време почетка и трајања учења музике и резултате у домену трансфера на развој когнитивних способности (Costa-Giomi, 2000; Rauscher & Zupan, 2000; Rauscher, 2002). У наведеним истраживањима показало се да су деца која су имала музичку обуку пре 5. године и она чија је музичка обука трајала намање две године имала највећу добробит у спацијалном развоју. Шеленберг (Schellenberg, 2006) је пронашао корелацију између трајања музичке подуке у месецима код деце школског узраста и успешности у школи, те у решавању вербалних и невербалних *IQ* тестова.²⁵

Осим почетка и трајања учења музике уочено је и да је интензитет вежбања код деце доводио до већих промена у немурчким областима когнитивног функционисања као што су визуално-спацијална и вербална област (Norton и сар., 2005). Истраживања између музичара и немурчара су показала да су разлике између група веће у далеком трансферу што је музичко вежбање трајало дуже и што је спровођено с већим интензитетом (Schlaug, 2009).²⁶

²⁴ Под когнитивним функционисањем подразумевају се менталне активности, примање и обрада информација, као што су мишљење и обликовање појмова, перцепција и пажња, памћење и предочавање (Furlan и сар., 2005), а когнитивним развојем се унапређују процеси који учествују у спознавању: перцепција, предочавање, резоновање, мишљење (закључивање), те учење и памћење (Andrilović и Ćudina 1990).

²⁵ Показало се да је, иако су образовање родитеља, имовинско стање и трајање укључености у немурчке ваннаставне школске активности константни, когнитивна перформанса код деце позитивно повезана с месецима музичке подуке.

²⁶ Научна истраживања су довела у везу музичке активности и способности с академском успешношћу и интелигенцијом уопште, а тек недавна истраживања у интердисциплинарним друштвеним

Истраживања која су покушала објаснити везу између музичког образовања и академске успешности истакла су важност пратећих агенса ових двеју појава. Музичко образовање помаже стимулацији учења и охрабрује децу да постану активни судионици у личном учењу које се сматра кључним како би ученици постали академски успешни (Blasi & Foley, 2006). Ако активан музички ангажман побољшава позитивну перцепцију, она може бити трансферисана на друга подручја учења и појачати мотивацију као трајну, а Халамова (Hallam, 2005) мисли да је мотивација важан фактор успешности деце у школи и да је блиско повезана са самоперцепцијом способности, самоефикасношћу и жељом за постигнућем. Међутим, истраживања Фицпатрика (Fitzpatrick, 2006) и Гузуасиса и сарадника (Gouzouasis, Guhn & Kishor, 2007) открила су да су они ученици који су уписали неки од музичких програма и пре тога у школи били успешнији у свим наставним предметима свих разреда од ученика који нису уписали музичке програме. Резултати ових истраживања потврђују да ће се деца са високим нивоом функционисања вероватније него друга деца одредити за музичку обуку и потврдила Шеленбергову (Schellenberg, 2004) тезу о кружној вези између музичког образовања и интелигенције. Стога, већа академска успешност код деце која су имала музичку подуку може имати бројне и разноврсне разлоге које тек треба истражити.

1.2.2. Утицај музичког образовања на социјални и емоционални развој

Истраживање утицаја музичког образовања на социјални и емоционални развој привукло је мању академску пажњу него његов утицај на интелектуални развој и постигнућа. То није изненађујуће јер је исходе социјалног и емоционалног развоја врло тешко мерити, а истраживани су кроз употребу интервјуа који пружају исказе, субјективне и анегдотске доказе. С обзиром на значај улоге коју музика игра у друштвеним интеракцијама деце и младих кроз основну и средњу школу, запањујуће је да је ова тема толико запостављена. Налази потенцијалних истраживања могли би

наукама покушавају објаснити каузалну корелацију између музике и других наставних предмета. У том смислу је евидентирано да ученици који уче музику добијају више оцене из свих наставних предмета осим спорта (Morrison, 1994; Wallick, 1998; Wetter и сар., 2009). Међутим, ово би могло бити условљено факторима медијације заједничких за обоје – на пример, имати супортивне родитеље и породичну средину погодну за учење. Шеленберг (Schellenberg, 2004, 2006) указује на налаз да је једна година музичке обуке условила мања побољшања академског постигнућа, а резултати су били доследни и кад је *IQ* био контролисан било да се мери оценама или стандардизованим тестовима академског постигнућа, те он закључује да деца која имају вишегодишње музичко образовање имају тенденцију да буду добри ученици.

имати врло значајне импликације за важност музичког образовања у животу деце школског узраста.

Доступни оскудни подаци сугеришу позитивну улогу музике у социјалном развоју. Преглед литературе која се бави ефектима музике на социјални развој код деце указао је на неколико позитивних ефеката. Деца предшколског и раног школског узраста која су имала музички програм (певање, плесање, свирање ритмичким удараљакама) била су у већој мери спремна за сарадњу, затим, у решавању проблема више су се међусобно помагала након стварања музике (Kirchner & Tomasello, 2010), показала су боље резултате на тестовима емпатије него деца без музичког програма (Rabinowitch, Cross & Burnard, 2013). Такође, уочено је повећање свесности о другима, социјалне вештине, јаче самопоуздање код наступа пред другима, олакшани групни рад и учење како да се изразе (Harland и сар., 2000).

Музички ангажман деце подразумева групно музицирање и индивидуално музичко подучавање, стога су и социјални исходи различити. Групно музицирање може допринети дисциплини, тимском раду, осећању постигнућа, самопоуздању, осећању припадања, одговорности, самоизражавању, доживљају искуства наступа, те повећању самопоштовања, социјалног развоја и уживања (Brown, 1980). Учитељи музичког инструмента известили су о добробитима ове наставе, укључујући развој социјалних вештина, стицања љубави према музици и уживања у њој, тимском раду, развоју осећања постигнућа, самопоуздања и самодисциплине (Hallam & Prince, 2000).

Већина истраживања која нису потврдила постојање разлике између музичке обуке и социјалне (Schellenberg, 2004) и емоционалне (Costa-Giomi, 2004; Schellenberg 2011a) добробити за децу подразумевала су индивидуалну музичку наставу, док постоје докази да релативно интензивне групне музичке активности могу подстакнути социјални развој (Kirchner & Tomasello, 2010; Rabinowitch и сар., 2013). Начин на који учествовање у групном музицирању доприноси социјалном развоју може се објаснити интеракцијом у музичкој групи која има тенденцију заснивања социјалних односа (Hallam, 2010a), групно музицирање сврстава и удружује индивидуе у стање заједништва, те усмерава пажњу деце једних на друге, што повратно делује на неговање развоја социјалних вештина као што су емпатија и поштовање, те промовише просоцијално понашање.

Музичка обука код деце може имати учинак на побољшање слике о себи, самосвесност, самоконтролу и развијање позитивних ставова о себи (Rickard и сар.,

2013), укључујући осећање самопоуздања и мотивације (Hallam, 2010b). Студије спроведене деведесетих година прошлог века доказале су да је музичка обука повећала самопоштовање код деце (Rickard и сар., 2013). Код деце у раним годинама основне школе самопоштовање опада (Rickard и сар., 2013), па је повећање самопоштовања код оних који су учествовали у музичком програму значајна добробит за њихов лични развој. Недавно су спроведена истраживања о специфичним добробитима певања за здравље код одраслих, али се претпоставља да се исте добробити односе и на децу. Позитивни исходи укључују: психофизичку релаксацију и попуштање психофизичке напетости; емоционално ослобађање и редукцију осећања стреса; осећање среће, позитивно расположење, осећање радости и усхићења; осећање веће личне, емоционалне и психофизичке добробити; повећање осећања узбуђења и енергије; стимулацију когнитивних капацитета – пажње, концентрације, памћења и учења; повећање осећања самопоуздања и самопоштовања; осећај терапеутског деловања код дуготрајних психолошких и социјалних проблема; осећање увежбавања укључених психофизичких система тела у психофизички напор, поготово плућа; осећање дисциплинирања скелетно-мускулаторног система кроз усвајање добре постуре;²⁷ укљученост у активност која је вреднована као важна, смислена и вредна, те осећање сврховитости и мотивације (Hallam, 2010b).

Социјално-емоционалне компетенције су у уској вези с академским успехом. Неколико истраживања указује на то да су за будући академски успех код млађе деце најкритичније и посебно важне социјално-емоционалне вештине, а представља их кластер вештина познатих као саморегулација. Деца која испољавају саморегулацију контролишу своју импулсивност, пажљива су, раде усмерено према циљевима и показују способност планирања и организовања својих активности. Осим показатеља у пракси где васпитачи користе музику у ситуацијама када је саморегулација најпотребнија, резултати истраживања (Scott, 1992; Kochanska, Murray, Jacques, Koenig & Vandegest, 1996; Kochanska, Murray & Harlan, 2000) показали су да учествовање у музичким програмима (као што је на пример *Kindermusik*) доводи до значајних постигнућа у мерама саморегулације код деце предшколског узраста.

Раније поменути позитивни ефекти на лични и социјални развој фокусирани су на оне који су учествовали у активном музицирању, али не и на оне који то нису доживели као пријатно и обогаћујуће искуство и који су одустали. Квалитет подучавања,

²⁷ Постура (енгл. *posture*) или позитура (лат. *positura*) означава положај тела, држање тела, став.

обим у којем индивидуа доживљава успешност и ангажовање око посебне врсте музике могу бити интегрисани с постојећом самоперцепцијом и утицати на то да ли ће искуство бити позитивно, те какав ће ефекат имати на мотивацију (Hallam, 2010a).

1.2.3. Утицај музичког образовања на психомоторни развој

Иако доступни докази показују развојни тренд у психомоторном развоју мале, предшколске и школске деце као одраз позитивног ефекта музичког образовања, обим истраживања је још прилично ограничен малим бројем студија и малим бројем испитаника у узорку. Већина сазнања односи се на психомоторни развој у раном детињству и код предшколске деце, а врло мало се зна о утицају музичког образовања на психомоторни развој деце раног школског узраста према вишим узрастима.

Малобројна истраживања ради откривања начина на који музички стимулаци и учење музике утичу на психомоторни развој деце открила су како су мала деца која су имала музичке активности демонстрирала лакоћу покрета, бољу моторичку координацију, те вокализацију тоналних и ритмичких образаца у односу на ону која нису била обухваћена музичким програмом (Kalmar, 1982; Gruhn, 2002). Истраживања унапређења перцептивно-моторичког развоја код деце предшколског узраста указују на евидентна побољшања у моторичким и језичким аспектима, те у перцептивно-моторичким перформансама, код оне деце која су имала интегрисане физичке и музичке активности (Brown, Sherill & Gench, 1981; Zachoroulou, Tsarakidou & Derri, 2004). Такође, истраживање с децом раног школског узраста која су похађала посебан музички програм је показало позитиван утицај на развој моторичких вештина (deVries, 2004). Тачност извођења покрета и издржљивост код деце стимулирани су ритмичком синхронизованошћу (Anshel & Marisi, 1978), а бацање, хватање, скакање и поскоци су побољшани када су деца учествовала у програму који укључује ритам (Beisman, 1967).²⁸

Учење свирања инструмента подразумева усавршавање fine моторичке вештине (Schlaug и сар., 2005) и утолико недвосмислено побољшава психомоторне вештине код деце.

²⁸ Захопулу и сарадници (Zachoroulou и сар., 2004) истичу да музичко и физичко образовање побољшавају развој ритмичких способности при извођењу моторичких вештина. Аутори су ритмичку способност дефинисали као способност посматрања, контролisanja и диференцирања ритма покрета према захтевима окружења у одређено време, што омогућује брзо моторичко прилагођавање детета у непредвидивом окружењу и осигурава успешност у моторичком извођењу.

1.2.4. Музичко образовање и естетски развој

Естетско васпитање обухвата развој способности уочавања лепог, формирања способности естетског доживљавања, изграђивања стваралачких естетских способности и неговања способности естетског вредновања. У теорији естетског васпитања сматра се да естетско васпитање детета подразумева васпитање за лепо у уметности, али и за лепо изван уметности, односно у животу уопште.

Ранија истраживања су одвајала сензорну перцепцију од схватања „укуса“ или оног што у хуманистичким истраживањима подразумева „естетика“. Новија истраживања когнитивне науке надилазе дескриптивност традиционалне западне естетике и мере физиолошке одговоре како би покушала објаснити естетске реакције на музику. Истраживања у овом подручју образлажу да музичке преференције укључују интеграцију когнитивних функција музике заједно с музиком у контексту физиолошког узбуђења, па се обухватност ових подручја сада спомиње као „неуроестетика“ (Madden и сар., 2014). Савремени напредак у технологији неуролошких истраживања и естетских одговора омогућује дубље разумевање ове појаве. Интензитет отпуштања допамина који активира искуство задовољења примарних еволутивних потреба такође је под утицајем естетских одговора на лепоту и позитивна сећања (Madden и сар., 2014). У поменутом контексту музика се намеће као неопходна како би се задовољила примарна еволуцијска потреба за естетским искуствима.

Истраживања емоционалне реакције на музику (Brittin, 1996; Frego, 1999; Fredrickson, 1999; Fredrickson & Coggiola, 2003) показала су да ниво искуства или образовања не представља важан фактор када се од испитаника тражило да изразе емоционалну реакцију на различите музичке стимулусе, али музичко образовање има позитиван ефекат на ниво софистицираности музике на коју појединац може емотивно реаговати. Стога, музичко образовање је потребно јер су већа образовна искуства услов доживљавања софистициранијих уметничких искустава.

Темељни исходи уметничког образовања су перцепција и разумевање естетских својстава у општем окружењу (Eisner, 1998), а добробит уметничког образовања је у томе што ученици постају свеснији естетског квалитета живота. Осим тога, естетско васпитање може постати коректив савременог, урбаног дечјег окружења, које је у технолошком смислу све ригидније, и на тај начин допринети целовитом развоју детета.

1.3. Музика у општем образовању и васпитању

Сви имамо урођену способност да научимо било коју музику на свету иако се оне међусобно веома разликују (Levitin, 2011). Упркос бројним факторима који имају утицај на музички развој, сва деца могу постићи неке аспекте музичког образовања (Hallam, 2006). Првих неколико година живота мозак пролази кроз раздобље убрзаног нервног развоја у којем се неуронске везе стварају брже него у било ком животном добу. Средином детињства мозак почиње редуковати те везе, задржавајући само најважније и оне које се најчешће користе (Levitin, 2011). Управо ова чињеница ставља одговорност на родитеље, старатеље, васпитаче, учитеље, образовно-васпитне системе и образовне политике у обликовању подстицајне средине која ће, правовремено, сваком детету омогућити максималан развој.

Више се не морамо питати да ли музика има утицај на развој детета, него могу ли специфичне врсте музичких искустава имати утицај, те на који начин и у којем периоду. У данашњој школи претерано се наглашавају делатности при којима је активнија лева хемисфера мозга где се процесирају читање, писање и учење математике (Radoš, 2010). Истраживања у последњим деценијама су показала да се музичким образовањем активирају различита подручја мозга у обе мождане хемисфере. Савремени приступи начинима мишљења²⁹ траже подстицање активности мозга у глобалном смислу, а циљ образовања и васпитања јесте активирање укупних потенцијала сваког детета, те је стога јасно какав статус би требало да добије музика у општем образовању.

Утврђено је да теза „музика вас чини паметнијима“ у западним образовним системима, који се воде успехом на тестовима постигнућа као водилом, само одржава уверење да су предмети попут математике и природних наука најважнији унутар курикулума и да музика само служи као помоћ ученицима у „важним“ предметима (Walicki, 2010).³⁰ Циљ овог дела излагања јесте указивање на неопходност холистич-

²⁹ На пример Херманов модел мишљења (*Herrmann Whole Brain Model*; Herrmann, 1988), разликује четири стила мишљења, а сваки од њих процесира се интензивније у поједином подручју мозга.

³⁰ Неки извештаји истраживања која се баве овом темом шаљу погрешну поруку да учење музике, учење о музици или свирање инструмента нису важни, осим ако постоје други разлози да се то чини, као што су побољшање когнитивних способности, пажње или академске успешности. Слажемо се с Хетландовом и Винеровом (Hetland & Winner, 2001), Раушером (Rauscher, 2009) и Виталевом (2011), које заступају став да музику не треба подучавати зато што побољшава математичке и вербалне вештине, јер су то циљеви математике и језичке уметности. Уметност треба бити оправдана тиме што она подучава оно што ниједан други предмет не може. Разлог учења музике треба бити сам по себи: активно слушање, извођење, стварање, учествовање и поштовање музике. Улога школе јесте припремити ученика за живот, а музика је интегрални део свакодневног живота, па тиме и човековог развоја.

ког приступа у развоју детета, развоја у којем се прожимају когнитивни, социјални, афективни, психомоторни и естетски аспекти. Намера није да се укаже на то како је музичко образовање потребно ради позитивних утицаја на друге, немумичке домене развоја човека, и да искључиво у томе лежи разлог постојања музичке наставе у општем образовању. Досадашња истраживања тек су евидентирала такве утицаје, али их још нису објаснила каузалним доказима. Тек у последњим деценијама спроведена су истраживања које музичке активности доводе до специфичних добробити у неком од немумичких подручја, али се на темељу досадашњих, мада значајних, резултата не могу се базирати образовне реформе јер докази нису довољно јасни и једнозначни, те изискују даља истраживања. Осим тога, када би се музичко образовање оправдавало тиме што има немумичке добробити на академски успех, односно успех у математици, учењу језика, читања и писмености и/или природних наука, негирала би се њена неопходна присутност у општем образовању из естетских, културних и социјално-емоционалних аспеката образовања и васпитања.

Дакле, циљ никако није доказивање утицаја музике на општи развој како би се оправдала њена присутност у општем образовању, него потенцирање чињенице да су **музичке компетенције деце недељиве од опште компетентности и целовитог развоја детета**. По нашем мишљењу ниједан други наставни предмет у школи не може да се похвали таквим спектром позитивних ефеката на општи развој детета какав поседује музика, односно музички наставни предмет у млађим разредима општег образовања.

Преко две стотине година је стара расправа о томе какву би улогу музичко образовање требало да има у оквиру курикулума. Још је Жан Жак Русо (Rousseau, Jean-Jacques) формулисао неке смернице за музичко образовање. Он је сматрао да је непосредно музичко искуство битан претходник музичке писмености, да би деца требало да стварају и примају музику, а да би сама музика требало да буде пријатна. Ове идеје су одјекнуле и у филозофији Емила Жак-Далкрозеа (Jacques-Dalcroze, Émile), који је веровао да је развој осећаја за музику једнако важан као и стицање формалног знања (Hargreaves, 1986). Почетке музичког образовања унутар општеобразовних система 19. века и више од половине 20. века обележио је традиционални дедуктивни приступ: учење формалних правила, вербално описивање, нотно записивање, хармонија, контрапункт и друго, а све пре догађања саме музике. Такав приступ гуши интерес ученика, посебно оних који неће бити професионални музичари, а данас у приликама доступности разних аудио-визуелних медија и различитих врста музичких

инструмената нема никаквог оправдања да се музичка настава не одвија индуктивно од непосредног доживљаја, слушања и стварања музике. Радош (2010) сматра да тежиште музичке наставе у општем образовању треба усмерити на развијање диспозиција, првенствено интересовања и музичке осетљивости, те да са њиховим култивисањем треба почети систематски и што раније, од првих школских дана. Музика би у курикулуму требало да буде присутна првенствено као агенс култивисања способности естетског процењивања музике, формирања естетских вредности, преференција и музичког укуса (Radoš, 2010), а онда и развоја музичких способности, упознавања основних елемената музичког језика и увођења у музичку културу.

Данас се музика у школи користи као средство мотивисања за учење и социјалног повезивања деце и младих, те као звучна кулиса код спортско-плесних активности, приредби у школском животу и других прилика употребе музике, а када се говори о музици у курикулуму општег образовања њој се даје маргинално место као мање важном предмету. Образовна политика у Хрватској све наставне предмете сматра важнијима од ликовне и музичке културе јер је њихова заступљеност најмања, а ваннаставне активности нису адекватно имплементирани, нити организацијски уређене, да би у пракси показале значајнији ангажман учитеља и ученика. Аутори предметног курикулума покушавају да помире образовну политику и циљ наставног предмета музичке културе. Међутим, савршени предметни курикулум не гарантује квалитетну наставу. Важност и квалитет наставе у општем образовању зависе од учитеља и њихове компетентности у најширем смислу. Ако учитељи не виде вредност наставе музике за музички и општи развој детета, сâм предметни курикулум нема никакву вредност. Мењање свести учитеља о важности музичког образовања за децу предшколског и раног школског узраста могло би довести до мењања односа према наставном предмету Глазбена култура. За овакве промене у односу према музичком образовању потребно је квалитетно музичко образовање самих учитеља.

Савремени образовно-васпитни системи у којима је уочен проблем квалитета и квантитета наставе музике с ученицима млађег школског узраста нису још пронашли моделе квалитетног музичког образовања учитеља и због тога што се та настава не вреднује као важна. Стога, образовним политикама требало би више указивати и доказивати важност музичког образовања за развој сваког детета, а преглед резултата савремених истраживања је показао довољну значајност да се озбиљно приступи решавању проблема квалитетне наставе музике и квалитета музичког образовања будућих учитеља.

Музика је током двадесетог века изашла из изолације јер је постала доступна, а сада, када технологија омогућује њену сталну присутност у свакодневном животу, требало би тражити нове начине приступа и музичком образовању. Тим више што је технолошки напредак омогућио истраживања која објашњавају музички и општи развој. Мењање свести учитеља по питању музичког образовања полази од њихових музичких компетенција и квалитета њиховог музичког образовања које би их требало упознати с резултатима новијих истраживања како би се формирали адекватни ставови о важности музичке културе за развој детета.

2. МУЗИЧКА КУЛТУРА У ОКВИРУ ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА У ХРВАТСКОЈ

Имплементација музике у образовно-васпитни систем у Хрватској може се пратити кроз различите историјске периоде и друштвена уређења са аспеката циљева и задатака наставе, заступљености у настави и наставним садржајима. Историјски преглед показује како је под утицајем образовних политика музичко образовање од увођења обавезног школовања било заступљено у различитој мери и квалитету, те да се проблем дефинисања места и циља наставе музике у општем образовању провлачи од самог почетка обавезног општег образовања до данас.

2.1. Место наставног предмета Глазбена култура у наставним плановима и програмима у општем образовању у Хрватској до данас

Музика је увек имала своје место у образовно-васпитном процесу. У Хрватској се, кроз њену историју, образовни систем обликовао под утицајем земље под чијом се влашћу нашла. До средине 19. века школовање у Хрватској није било законски обавезно, нити јединствено. Музичка настава сводила се углавном на певање црквених мелодија. Крајем 18. века почеле су се оснивати градске музичке школе,³¹ а године 1827. основано је и *Societas Zagrebiensis*³², чиме је обележен почетак интензивнијег музичког живота у Хрватској (Vidulin-Orbanić, 2010).

³¹ Прве градске музичке школе основане су у Ријечи 1759. године, Загребу 1788. године, Карловцу 1804. године, а после и у другим градовима.

³² *Societas Zagrebiensis* је 1925. године преименовано у *Хрватски глазбени завод*, а делује и данас.

Место музике у образовању популације у Хрватској можемо пратити од демократизације школства и увођења хрватског језика у школе у другој половини 19. века. Почетак музичке наставе доступне свима у оквиру општег образовања обележава доношење *Првог хрватског школског закона* из 1874. године (Кошта, 2009). Школа је, организована према споменутом пропису, садржавала и музичку наставу која се звала *Свјетовно и црквено пјевање* (Мунџиза, 2004), а чинило ју је певање с тежиштем на народној песми (Сувај, 1911). Музички педагог Вјенцеслав Новак³³ већ је 1890. године критиковао место музичког предмета у школи, те нејасно одређење циља музичке наставе на учење одређеног броја песама (Кошта, 2009). У приручнику за учитеље *Пјевачка обука у пучкој школи* који је објавио Новак 1892. године, настави певања је први пут додато музичко описмењавање које ће од тада бити присутно у наставним програмима музичке наставе у општем образовању до данашњих дана. Све до Другог светског рата скромно музичко образовање је под називом *Пјевање* било редовно заступљено у плановима школа. „Било је то најчешће само пјевање по слуху народних и црквених напјева, али се у програмима неријетко сусрећу захтјеви за развијањем слуха, гласа и осјећаја за љепоту“ (Ројко, 1996, стр. 30). Број часова посвећен музичкој настави варирао је из разреда у разред, а кретао се од пола до једног часа недељно, те врло ретко до два часа недељно (Ројко, 1996).

Између два светска рата уз назив предмета Пјевање затиче се назив *Музика* и то у првом и другом разреду гимназија и грађанских школа³⁴ у којима се програм сводио на солфеђо и теорију (Ројко, 1996). „Резимирајући стање гласбене наставе у опћеобразовним школама прије Другог свјетског рата, можемо закључити како је гласба под називом пјевање била заступљена у основној школи у сва четири разреда и сводила се углавном на пјевање по слуху“ (Ројко, 1996, стр. 32). У средњој школи је због претенциозног програма настава често западала у формализам. Раскорак између програма и реализације наставе био је потпомогнут и чињеницом да није било

³³ Вјенцеслав Новак (1859–1905) углед је стекао као књижевник, али је по професији био музичар који се у Прагу школовао за оргуљаша и наставника певања и музичке теорије. Од 1887. године до своје смрти био је учитељ певања, свирања на клавиру, оргуљања и гуслења на загребачкој Учитељској школи. Сарађивао је у уређивању часописа *Gusle*, а сам је покренуо нови часопис *Glazba* (1893). „Napisao je niz priručnika i rasprava: *Priprava ka nauci o glazbenoj harmoniji* (1889, 2 изд. 1898. *Nauka o glazbenoj harmoniji* (1890, 2. изд. 1898; то је први приручник за хармонију у хрватској стручној гласбеној литератури), *Pjevačka obuka u pučkoj školi* (1892), *Pučki učitelj kao učitelj pjevanja i kao orguljaš* (1888), *Crtice o razvoju crkvene glazbe* (1889). Napisao je uputu o sviranju orgulja i sastavio zbirku preludija za taj instrument“ (Andreis, 1989, стр. 251–252). Новак се бавио и компоновањем, а објавио је и велики број музичко-теоријских и музичко-историјских чланака, расправа и критика (Andreis, 1989).

³⁴ Тадашњи 1. и 2. разред гимназије и грађанске школе одговарали би данашњем 5. и 6. разреду.

довољно музички образованих учитеља, па је квалитет наставе зависио од учитеља (Roјко, 1996).

После Другог светског рата наставни планови и програми доносили су се готово сваке године, те је могуће лакше пратити ток промена. Од 1944. до 1950. године основну школу су чинила четири разреда, а Пјевање је било заступљено са по једним часом недељно и сводило на певање по слуху. Програми гимназија 1944/45 године, у трајању од осам година, а чија се прва четири поклапају с данашњим 5. до 8. разредом основне школе, увели су већи број часова музике под називом *Пјевање и повијест музике*. Тада је уз певање у прва четири разреда додато музичко описмењавање, хармонија, музички облици и познавање инструмената, а од 5. до 8. разреда гимназије учила се историја музике хронолошким редом (Roјко, 1996).

Продужењем основне школе на осам година 1950. године уведен је и нови Наставни план и програм који је ступио на снагу у школској 1954/55. години, у којем се уз Пјевање први пут користи назив предмета *Глазбени одгој*, а настава се одвијала по један час недељно. Концепција музичког образовања у основној школи била је замишљена тако да се у прва три разреда пева по слуху, а у четвртном разреду се почиње с описмењавањем. Како се први пут спомиње радио и грамофон, у програму се појавило и слушање музике, али и стваралачки рад. „Реализација ових врло амбициозно постављених програма била је свакако врло скромна, јер није било довољно учитеља унаточ томе што су учитељске школе, односно од 1953. године педагошке академије – судећи по програмима – давале својим полазницима врло солидно образовање из солфеђа, инструмената и методике наставе пјевања“ (Roјко, 1996, стр. 37).

Наставни план и програм из 1960. године доноси нови назив предмета – *Музички одгој* – а настава је садржавала певање, свирање, слушање, стваралаштво, музичко описмењавање и музиколошке садржаје, а у разредној настави и музичке игре (Roјко, 1996). Измене плана и програма 1964. и 1965. године смањују број часова, смањује се нагласак на описмењавању, док се више наглашава неговање народне и уметничке песме. Програм је музичку наставу поделио у три етапе:

1. разредна настава од првог до трећег разреда, у којој је певање најважније наставно подручје;
2. етапа од 4. до 6. разреда коју обележава музичко описмењавање;
3. етапа коју чини 7. и 8. разред, у којој се пажња посвећује музиколошким садржајима.

Године 1972. уследило је поновно смањење броја часова, а предмет се од тада звао *Глазбени одгој*, док је концепција предмета задржана из претходног периода (Roјko, 1996).

Следећа измена Наставног плана и програма била је 1984. године. У њему се не запажају промене у наставним подручјима, али се већи значај даје слушању музике и већој слободи учитеља у избору песама за певање. Предмет је променио назив у *Глазбена култура*, а број часова изражен је збирно са другим предметима *Језично-умјетничко одгојно-образовног подручја*, тако да можемо апроксимативно одредити број часова предвиђен за Глазбену културу који је нешто мањи него у претходном плану (Табела 1).

Табела 1. Сатница музичке наставе у основној школи

Наставни план и програм	1. разред	2. разред	3. разред	4. разред	5. разред	6. разред	7. разред	8. разред
1950.	1	1	1	1	1	1	1	1
1959/60.	2	2	2	2	2	2	2	2
1965.	3/2 ³⁵	3/2	3/2	3/2	2	2	2	2
1972.	2/2 ³⁶	2/2	2	2	2	2	1	1
1984. ³⁷	1	1	1	1	2	2	1	1
1991/92.	1	1	1	1	2	2	1	1
1999.	1	1	1	1	1	1	1	1
2006.	1	1	1	1	1	1	1	1

Број часова у наставном плану и програму из 1991/92. остао је исти као и задаци који су само „деидеологизирани“ у духу демократских друштвених промена и услед тога се догодила редукција садржаја (Roјko, 1996).

Nastavni plan i program za osnovnu školu из 1999. године смањило је број часова Глазбеној култури на један час недељно кроз целу основну школу, а наставна подручја су једнака као у претходном програму. Програм поменутог наставног предмета подељен је у две етапе:

1. разредна настава од 1. до 3. разреда;
2. предметна настава од 4. до 8. разреда.

³⁵ Настава се одвијала три пута недељно по пола сата.

³⁶ Настава се одвијала два пута недељно по пола сата.

³⁷ У програму 1984. године часови су приказани апроксимативно јер су били уврштени у *Језично-умјетничко одгојно-образовно подручје*.

2.2. Музичка култура у млађим разредима основне школе у Хрватској данас

Најновији наставни план и програм је на снази од 2006. године и подразумева један час музике недељно. Такође је задржана програмска подела на разредну наставу од првог до трећег разреда, у којој наставу изводи разредни учитељ, и на предметну наставу од четвртог до осмог разреда, када наставу изводи предметни учитељ музичке културе. Циљ наставе Гласбене културе одређен је за целу основну школу, а то је увођење ученика у музичку културу, упознавање основних елемената музичког језика, развијање музичке креативности, успостављање и усвајање вредносних мерила за (критичко и естетско) процењивање музике (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006).

„Ученици тијekom прва три разреда требају:

- уочити и слушно разликовати висину тона / виши и нижи тон/ и трајање тона /дужи и краћи тон;
- слушно разликовати и одредити динамику складбе / тихо, гласно/ и одредити темпо складбе / полагаано, умјерено, брзо;
- развијати интонативне и ритамске способности;
- развијати гласбено памћење;
- препознати и слушно разликовати вокалну, инструменталну и вокално-инструменталну гласбу
- препознати и слушно разликовати изводилачки састав складбе / звук појединачних гласбала на разини препознавања;
- развијати гласбени изричај;
- развијати звуковну радозналост и гласбену креативност;
- обогаћивати емоционални свијет и изоштравати умјетнички сензибилитет;
- развијати гласбени укус успостављањем вриједносних критерија за критичко и естетски утемељено процењивање гласбе“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006, стр. 68).

За сваки разред кроз сва наставна подручја издвојена су образовна постигнућа и набројани су кључни појмови које треба употребљавати на нивоу препознавања, а не теоријског образлагања. Праћење и вредновање треба прилагодити индивидуалном развоју музичких способности, након утврђеног иницијалног стања на почетку, те завршног на крају школске године.

Програм Глазбене културе у разредној настави се темељи на четири наставна подручја: певање, свирање, слушање музике и елементи музичке креативности, чија је функција дефинисана кроз развијање музичких способности и успостављање основних естетских критеријума вредновања музике. За сваки разред предложени су музички примери песама, бројалица, игара с певањем, композиција за слушање и набројане су активности свирања и музичке креативности. Прописан је минималан годишњи број песама за певање и композиција за слушање.

Nastavni plan i program za osnovnu školu за предмет Глазбена култура из 2006. године аутори су назвали *отвореним моделом* наставе јер је слушање музике једино обавезно наставно подручје, док је учитељ тај коме је препуштено да одабере и одлучи којим ће се изборним наставним подручјем бавити уз слушање музике.

Наставно подручје *Пјевања* предвиђено је да се изводи кроз певање народних и ауторских песама, бројалица и музичких игара. *Слушање глазбе* подразумева активно слушање вокално-инструменталних и инструменталних уметничких и народних композиција, *Свирање* обухвата извођење ритма и пулсације ритмичким ударалкама, а наставно подручје *Елементи глазбене креативности* подразумевају различите облике ритмичких и мелодијских импровизација, тонског сликања и ономатопеја.

* * *

Као што смо већ поменули, почеци наставе у општем образовању у Хрватској везани су за наставу певања, прво црквених и народних песама, а после и ауторских, у врло скромном фонду часова и реализацији. Осим раздобља од 1959. до 1972. године, настава музике у млађим разредима основне школе има један час недељно, и због тога је веома тешко очекивати да ће се у будућности променити однос према музичкој настави у млађим разредима основне школе по питању њене учесталости и трајања.

Предметну наставу обележавају бројна већ споменута наставна подручја, док се разредна настава до 1999. године своди искључиво на наставу певања. Наставни план и програм из 1999. године још увек предност даје певању, али на важности добија слушање и упознавање музике. Певању се понекад прикључује свирање дечјих инструмената, а учитељу се оставља избор хоће ли се и у којој мери ангажовати на подручју стваралаштва. Исти садржаји су присутни у актуелном програму из 2006. године, с тим да се музичко описмењавање избацује, осим за евентуалне потребе

свирања мелодијских инструмената. Новим програмом даје се предност слушању музике, међутим, питање је колико се композиција треба слушати и на који начин. Минимални број од 5 до 10 композиција годишње премали је да би се могло говорити о упознавању музичких дела и развоју музичког укуса ученика. Како учитељ има слободу избора композиција, на стручан и креативан начин може превладати пропуст прописаног минимума.

Од самих почетака, а још је Новак указивао на тај проблем, музичка је настава имала проблем дефинисања циља у оквиру општег образовања. Како је кроз историју циљ наставе био нејасан, то је довело до формулисања различитих задатака музичке наставе – од оних које је било тешко реално остварити, па до оних немурчких. Подучавање музике у контексту општег образовања по узору на музичку школу довело је до формализма у настави, јер различити услови наставе, укључујући и мотивацију, те компетенције учитеља и ученика, никако нису могли бити превладани.

Сасвим је разумљиво да се музичка настава у општем образовању сводила на певање до осамдесетих година прошлог века, јер наставна помагала за репродукцију музике на подручју Хрватске нису била лако доступна. Међутим, како је тренутни наставни програм уврстио певање у изборно подручје, могло би се догодити да се од њега одустане, не зато што деца не би желела да то чине, већ због тога што га учитељи можда не би одабрали. Заправо, врло је нејасна формулација изборности која је приказала певање опционим, док се прописује минимални број песама по разреду. Исто тако је нејасно како би то ученици могли свирати ритмичке ударалке без певања песама или бројалица. Наставно подручје музичке креативности у новом програму уноси више импровизације и покрета у наставу, што је само по себи позитивно, осим ако се покрет повеже искључиво с овим наставним подручјем, те се не догађа уз певање или слушање музике.

Намеће се закључак да би формулација наставног програма за Глазбену културу морала да буде врло прецизна и опширна како би се избегла различита тумачења. Противаргумент наведених недостатака програма у овом раду би с правом могао гласити да се неке ствари подразумевају по логици струке. Управо у логици струке налазимо упориште гледишта да се концепција не може реализовати без квалитетног учитеља који, по природи (учитељске) струке, тумачи наставни програм. образовање учитеља за музичке и методичке компетенције требало би да

омогући онолико времена и континуитета, квалитетне музичке наставе, способности и музичких вештина, колико је неопходно да би се разумела логика музичке струке. Гледиште које се заступа у овом раду не умањује важност квалитетне концепције музичког образовања, већ сматра да се евентуални недостаци у њој могу надокнадити компетентним учитељем.

3. КОМПЕТЕНЦИЈЕ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ЗА ИЗВОЂЕЊЕ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ХРВАТСКОЈ

Последњих двадесетак година формулисане су различите дефиниције компетенција, али све се оне односе на интеграцију знања, вештина, ставова, вредности и способности, док већина наглашава примену компетенција у оквиру специфичног контекста (Hilden и сар., 2010). На општем нивоу, а према дефиницији ОЕСД-а³⁸ из 2005. године, компетенција укључује когнитивне компетенције (укључују употребу теорија и концепата, као и неформалног знања стеченог искуством), функционалне компетенције (вештине или знања о томе како их применити; подразумевају оно што особа може бити у стању да уради у одређеној области посла, учења или социјалне активности), личне компетенције (укључују знање о томе како се понашати у специфичној ситуацији) и етичке компетенције (поседовање одређених личних и професионалних вредности) (Hilden и сар., 2010).

3.1. Опште компетенције учитеља

Дефинисање компетенција учитеља не сме да буде преуско, јер је потребно узети у обзир све специфичности учитељевог рада који је комплексан, разнолик, подразумева непредвидиве ситуације и обухвата нужност непрестаног професионалног развоја. Учитељске компетенције могу се посматрати као опште или генеричке (преносиве у различита подручја деловања) и ускостручне или подручно специфичне (својствене одређеној дисциплини или струци).

Уједињавање образовног простора Европе и стварање потребе да се осавремени улога учитеља, довело је до дефинисања учитељских компетенција. Сходно закључку Европске комисије за унапређивање образовања и стручног усавршавања

³⁸ Енгл. *The Organisation for Economic Co-operation and Development* – Организација за економску сарадњу и развој.

учитеља, одржаној у Лисабону 2000. године, квалитетан учитељ треба да има, односно да је стекао:

- интердисциплинарно познавање струке – знање из предмета који поучава, али и других њему сличних;
- педагошко-психолошка знања – разумевање развојних обележја ученика, стилова учења, културе ученика;
- вештине поучавања – познавање стратегија, метода и техника поучавања;
- разумевање друштвеног и културног контекста образовања и школе (Сучевић, 2008).

Уз постојеће класичне (специфичне) компетенције које су везане за рад с ученицима, учење и поучавање, Европска комисија је 2003. године идентификовала пет нових подручја учитељских компетенција:

- поучавање уз употребу савремене информационе технологије (ИСТ);
- интеграција деце с посебним потребама;
- рад у групи с различитом децом, па и мултикултурално мешовитим групама;
- менаџмент школе и различити административни послови;
- решавање конфликта (Razdevšek-Пуцко, 2005).

Нове темељне компетенције нужне су, према Европској комисији, како би учитељи могли на примерен начин да одговоре захтевима у складу с новом улогом коју треба да заузму у савременом друштву. Цвета Раздевшек-Пуцко (2005) сматра како ове опште, кроскурикуларне и предметно независне компетенције наглашавају важност комуникације, тимског рада, усвајања знања, стицања вештина и мотивисаности за целоживотно учење.

Учитељске компетенције најчешће се дефинишу у оквиру кључних области, које чине: настава и учење; комуницирање и интеракција с ученицима, родитељима, колегама и локалном заједницом; допринос развоју школе и система; управљање сопственим професионалним развојем (Stanković, 2010). „Психосоцијални ресурси неопходни за поседовање одговарајућих компетенција у овим областима најчешће обухватају: професионална знања (предметна, курикуларна, дидактичко-методичка, психолошко-педагошка, социополитичка); професионалне вештине (задобијање и одржавање пажње ученика, ефективно коришћење примера и тако даље); вредности

(уважавање дечјих права, уважавање различитости, брига о добробити ученика); способности (логичко-математичких, језичких, интрапсихичких, социјалних и тако даље); когнитивне стилове (рефлексивни, аналитички, креативни)“ (Stanković, 2010, стр. 69).

Према Вилијаму Гласеру (Glasser, William) могу се издвојити три битне димензије компетенције учитеља: професионална, педагошко-дидактичко-методичка и радна компетенција (2005).

Професионална компетенција подразумева ниво општег знања (рецептивна знања: бити упознат, познавати, бити свестан, освестити, препознати, моћи препознати; репродуктивна знања: знати – поседовати знања и способности, бити припремљен; продуктивна знања: моћи применити – бити способан употребити, бити спреман, моћи, знати применити); способност планирања; способност извођења задатака; учешће у пројектима; вредновање и самовредновање; стручно и професионално усавршавање.

Педагошко-дидактичко-методичка компетенција учитеља подразумева: познавање и примену педагошко-методичке теорије и праксе; способност поучавања и праћења; сналажење у подручју; познавање и усвајање школске процедуре и закона; креирање наставних садржаја (планирање, припремање и програмирање за наставу); препознавање и решавање образовних проблема; разумевање социјалних и других околности које могу да делују на изражавање и понашање ученика; учење комуникације с родитељима; прилагођавање и укључивање родитеља у ток наставног процеса и проблематику школе и познавање теорије и наставних метода стечених образовањем у наставној пракси (Сучевић, 2008).

Радна компетенција подразумева: вештину сарадње, преданост послу, тимски рад, осећање одговорности, квалитет рада, познавање језика и информатичку писменост (Сучевић, 2008).

Савремена европска искуства показују да су познавање наставног предмета и педагошко-психолошко образовање једнако важни аспекти учитељске компетенције. Стога је, осим важности стручног познавања наставног предмета, важно и на који начин учитељ повезује предметну, психолошку, педагошку и дидактичко-методичку компетенцију (Sekulić-Majurec, 2007).

3.2. Компетенције учитеља за поучавање музике у разредној настави

Битан услов остваривања квалитетне наставе музике је осигуравање компетентног учитеља који је способен водити ученике кроз све музичке активности које су предвиђене курикулумом. Проблематика компетентности учитеља у разредној настави за поучавање музике већ је раније споменута, а може се посматрати из перспективе предметних и општих компетенција, али и из перспективе њиховог самопоуздања и самоефикасности³⁹ за подучавање музике, који су се показали као узрок неадекватног односа према вођењу наставе музике.⁴⁰

У многим земљама се воде расправе о томе како би музички специјалисти/предметни наставници, уместо учитеља, требало да изводе наставу музике у млађим разредима основне школе (Holden & Button, 2006; Hallam и сар., 2009; Mills, 2009; Ellison & Creech, 2010; de Vries, 2013). У већини европских земаља преовладава пракса да наставу музике у млађим разредима воде учитељи разредне наставе. Иако предметни наставници музичке културе, који су школовани у паралелном музичком образовно-васпитном систему, имају недвосмислено квалитетније музичке компетенције, остваривост идеје увођења предметног наставника од првог разреда основне школе у кадровском и економском смислу, па и у организацији општеобразовног система у Хрватској, није реална. За рани школски узраст деце примерена је свакодневна имплементација музике у раду. Када би се настава музике препустила предметним наставницима то би нужно довело до приступа музичким садржајима и активностима по узору на предметну наставу, дакле један наставни час недељно по 45 минута. Тиме би се учитељима ускратила могућност приснијег односа с децом који музика омогућава кроз организовање музичких активности и деловање на музички и општи развој, водећи рачуна о целокупном курикулуму. У том смислу је занимљив налаз Џенет Милс (Mills, Janet), која је истакла да деца мање вреднују музику када је не подучава разредни учитељ као део укупног курикулума (1989).⁴¹

³⁹ О самопоуздању и самоефикасности биће речи у једном од следећих поглавља.

⁴⁰ Однос између реалних музичких компетенција учитеља и њихове самопроцене и самопоуздања за вођење наставе музике требало би истражити и у односу на нове спознаје имплементирати у музичко образовање будућих учитеља.

⁴¹ Још један аргумент зашто не би било добро да наставник специјалиста изводи наставу музике јесте порука коју деца примају ако у разред долази непознати наставник како би с ученицима спроводио музичке активности. Из ове ситуације деца могу закључити да је музика посебан предмет који ни њихов учитељ не зна да води јер се за музику морају имати специјалне способности, па зато имају специјалног наставника. Овакав закључак ће у друштву одржавати став да је музика само за музички

С обзиром на то да наставу у разредној настави у Хрватској не воде наставници који су професионални музичари, стручност учитеља за поучавање музике зависи од образовног модела музичког образовања на учитељским студијама. Оспособљеност учитеља за подучавање музике сами учитељи често доживљавају кроз вештине певања и свирања, а мање кроз знања о музици (Price & Burnsend, 1989). Доживљај сопствене компетентности учитеља и његовог самопоуздања за вођење музичких активности с децом треба узети у обзир када се дефинишу компетенције за поучавање музике у разредној настави.

Једна од комплекснијих таксономија⁴² учитељских компетенција јесте она која је изложена у тренутно важећим стандардима у Србији (*Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, 2011). У стандардима се наставничке компетенције дефинишу као капацитет појединца који се исказује у вршењу сложених активности у образовно-васпитном раду. Компетенције представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника, а одређују се у односу на циљеве и исходе учења. Наставничке компетенције су груписане у четири домена: компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе; компетенције за поучавање и учење; компетенције за подршку развоју личности ученика; компетенције за комуникацију и сарадњу. Унутар сваког домена постоје категорије знања, планирања, реализације, вредновања/евалуације и усавршавања.

У фокусу нашег интересовања су компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе музичке културе у разредној настави, а наведене компетенције стандарда у Србији могу се без икакве промене применити и за учитеље у Хрватској, осим уколико се не говори о уметничкој дисциплини.

„Компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе

Знања

- Зна научну дисциплину којој припада предмет који предаје и њене везе са другим научним дисциплинама;

надарене и да не може свако бити музикалан. Такво мишљење се одражава на однос учитеља према настави музике јер сматрају да нису музикални ако не знају свирати музички инструмент, па је боље да наставу музике изводи наставник специјалиста. Како би се ово кружење става да „музика није за свакога“ и да је показатељ музикалности само врхунско музичко извођење окренуло у супротном смеру, неопходно је квалитетно образовати учитеље у музици.

⁴² Таксономија (грч. *táxis*, распоређивање; *nómos*, закон), научна дисциплина која се бави законима и начелима разврставања; систематика.

-
-
- Познаје одговарајућу област и зна наставни план и програм предмета који реализује, као и његову корелацију са другим областима, односно предметима;
 - Познаје опште принципе, циљеве и исходе васпитања и образовања, као и опште и посебне стандарде постигнућа ученика и њихову међусобну повезаност;
 - Разуме социјалну релевантност садржаја предмета;
 - Поседује дидактичко-методичка знања неопходна за предмет који предаје;
 - Познаје технологије које прате научну дисциплину и предмет који предаје;
 - Познаје страни језик у функцији предмета који предаје.

Планирање

- Програм рада припрема тако да уважава: стандарде постигнућа, наставни план и програм и индивидуалне разлике ученика, водећи рачуна о садржајној и временској усклађености;
- Планира и програмира рад, водећи рачуна да садржај учини доступним ученицима (пријемчив, разумљив, интересантан);
- Планира примену различитих, техника и облика рада и доступних наставних средстава ради ефикасности наставног процеса;
- Планира и програмира садржаје наставе водећи рачуна о корелацији, како хоризонталној тако и вертикалној;
- Планира информисање о новим трендовима и примену одговарајућих и доступних технологија у образовању;
- Планира проверу остварености прописаних образовних стандарда и циљева учења наставног предмета.

Реализација

- Остварује функционалне, васпитне и образовне циљеве у складу са општим принципима, циљевима и исходима образовања, наставним планом и програмом предмета који предаје, прилагођавајући их индивидуалним карактеристикама и могућностима ученика;
- Систематски уводи ученике у научну дисциплину;
- Повезује наставне садржаје са претходним знањима и искуствима ученика и њиховим садашњим и будућим потребама, са примерима из свакодневног

живота, са садржајима из других области, са актуелним достигнућима/
/научним новинама;

- Примењује разноврсне методичке поступке у складу са циљевима, исходима и стандардима постигнућа, садржајима наставног предмета, узрасним карактеристикама и индивидуалним могућностима и потребама ученика;
- Примењује одговарајуће и доступне технологије у образовању.

Евалуација

- Континуирано прати и вреднује остварену хоризонталну и вертикалну повезаност садржаја;
- Континуирано прати и вреднује ученичка постигнућа користећи различите начине вредновања у складу са специфичностима предмета који предаје;
- Прати и вреднује интересовања ученика у оквиру предмета који предаје;
- Планира и предузима мере подршке ученицима на основу анализе остварености образовних стандарда и постигнућа.

Усавршавање

- Континуирано се стручно усавршава у области научне дисциплине којој предмет припада, методике наставе и образовне технологије;
- Унапређује квалитет свог рада примењујући новостечена знања из области у којима се усавршавао;
- Планира стручно усавршавање на основу резултата самовредновања и спољашњег вредновања рада и потреба школе у којој ради“ (*Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, 2011, 4–5).

Образовање учитеља треба да омогући разумевање циљева, те постигнућа васпитања и образовања које подразумева укупност знања, вештина, способности и ставова. Из одређености постигнућа ученика према појединим раздобљима можемо уочити смернице образовања учитеља. Тако ће постигнућа васпитања и образовања за ученике постати смерница за образовање учитеља. Међутим, како се захтеви квалитетне школе стално мењају, тако и дефинисање учитељевих компетенција искључиво према образовним постигнућима ученика може да буде статично. Образовање учитеља, дакле, треба да осигура стицање компетенција као темеља целоживотном

образовању, а оне ће да омогуће учитељу професионално усавршавање и флексибилност у односу на школу која се мења, али и улогу сукреатора школе и курикулума.

Које су то **музичке компетенције** које треба да има учитељ разредне наставе? Која су то музичка знања, способности и вештине које треба да има учитељ како би се остваривали циљеви и постигнућа наставе музике у млађим разредима основне школе?

Прегледом постигнућа за ученике, те садржаја који су описани наставним планом и програмом (*Наставни план и програм за основну школу, 2006*)⁴³, можемо издвојити која су музичка знања, вештине, способност и ставови потребни учитељу како би успешно могао креирати и изводити музичку наставу:

а. Извођачке компетенције

- поседовање способности и вештине перцепције и репродукције висине тона певањем у опсегу дечјег гласа;
- развијен осећај за музички метар и ритам;
- развијена музичка меморија;
- изражајно певање уметничких дечјих и народних песама с јасном дикцијом и динамичким нијансирањем;
- свирање песама на акордичком инструменту (клавир, синтисајзер, хармоника; свирање мелодије и хармонске пратње);
- свирање ритма и доба ритмичким ударалкама.

б. Знања о музици

- познавање основа музичке културе;
- нотна писменост у сврху читања партитуре дечјих песама и њихових аранжмана;
- познавање извођачких састава, инструмената, те карактеристика и улога инструменталиста, певача, композитора и диригента;
- познавање једноставних музичких облика;
- познавање дечјег и Орфовог инструментаријума;
- познавање примерене музичке литературе за извођење и слушање;
- познавање музичког фолклора;
- познавање својстава и развоја музичких способности.

⁴³ *Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006)* документ је према којем се изводи настава у основној школи у Хрватској, а објавило га је Министарство знаности, образовања и шпорта Републике Хрватске.

в. Компетенције за аналитичко слушање музике

- слушна перцепција и аперцепција изражајних средстава композиције (извођачки састав, темпо, динамика, карактер и облик складбе).

г. Музичка креативност

- познавање могућности тонскога сликања гласом или инструментима;
- способност импровизације ритма;
- способност импровизације мелодије и мелоритмичких целина гласом, удараљкама и покретом;
- обликовање покрета у музичким играма;
- креирање музичких игара.

д. Методичке компетенције

- познавање метода обраде песме по слуху;
- познавање методичких поступака аналитичког слушања музике;
- познавање рада с бројалицом;
- познавање методичких поступака у обради свирања дечјих инструмената;
- познавање примерених облика музичког диктата;
- познавање поступака у импровизацији ритма и мелодије с ученицима;
- вештина вођења певања;
- вештина вођења активности слушања музике;
- вештина организовања и вођења музичке игре;
- вештина вођења свирања дечјих инструмената;
- познавање утицаја музике на емоционални доживљај деце;
- познавање утицаја музике на свеобухватни развој деце.

ђ. Естетске и емоционалне компетенције

- развијен музички укус и смисао за лепо у музици;
- познавање вредносних критеријума за критичко и естетски утемељено процењивање музике;
- љубав према музичкој уметности.

е. Психолошке компетенције

- самоефикасност и самопоуздање у сопствене музичке компетенције.

Психолошка компетенција названа самоефикасност и самопоуздање у сопствене музичке компетенције⁴⁴ у истраживањима праксе наметнула се као значајан проблем код учитеља разредне наставе. Зато се у било ком списку компетенција мора наћи и овај елемент компетентности учитеља за наставу музике, како би се наставницима музике на универзитетима указало на нужност налажења начина развоја самопоуздања код студената учитељских студија.

Компетенције учитеља за извођење музике подразумевају свирање хармонског инструмента који треба да служи као пратња разредном певању, али и учењу певања будућег учитеља. Како би студент/учитељ усвојио вештину певања потребно је да сам себи може одсвирати мелодију. Једнако корисно је свирање мелодије током разредног певања како би ученици могли добро да науче песму. Није занемарива чињеница да је учитељски позив изразито захтеван у вокалном ангажману, па се у пракси догађају ситуације да учитељ гласовно није у могућности певати звонко и изражајно како би га ученици у разреду могли добро чути. Стога, свирање мелодије велика је помоћ и подршка учитељевом певању у разреду. Зато се препоручује свирање клавијатурног инструмента (клавира, синитисајзера, хармонике) на којем је могуће свирати истовремено и мелодију и пратњу.

Уз музичке компетенције које произлазе из постигнућа ученика, а с обзиром на развојност савременог курикулума и нову улогу учитеља у креирању школског и предметног курикулума, морамо размислити о музичким компетенцијама учитеља како дефинисање истих не би било преуско и тиме довело у питање развојност и проводивост музичке наставе данас и у будућности. Стога, наведене компетенције морају се узети као минимум музичких компетенција, тим пре што се искуством у настави Гласбене културе не могу надоместити музичке компетенције учитеља, него се оне морају систематски градити у логичном низу музичких садржаја током континуираног, вишегодишњег студирања (Nikolić и сар., 2013).

⁴⁴ Под самоефикасношћу и самопоуздањем у сопствене музичке компетенције подразумевамо осећање сигурности и уверење учитеља да може успешно изводити наставу музичке културе, те да се може поуздати у своје музичке способности, вештине и знања, као и методичка знања и вештине. О поменутих психолошким конструктима биће говора у поглављу „Самопоуздање и самоефикасност“.

4. ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА ЗА МУЗИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У ХРВАТСКОЈ

Наставним планом и програмом одређује се које компетенције ученик треба да стекне кроз процес образовања, а темељни је документ и за одређивање компетенција учитеља за подучавање појединих наставних предмета. Модел образовања одређен је образовном политиком која у већој или мањој мери даје важност музичком образовању. Однос образовне политике према наставном предмету у школи рефлектује се и у односу на образовање учитеља за наставу музике које је специфично за учитеље разредне наставе који нису музички специјалисти. У даљем току излагања, посветићемо пажњу концепцији музичког образовања учитеља млађих разреда основне школе у Хрватској.

4.1. Музичко образовање учитеља млађих разреда основне школе у Хрватској до данас

Почети образовања учитеља у Хрватској везани су за оснивање *главних и нормалних* школа средином 18. века у којима су се организовали педагошки курсеви за учитеље. Ти су курсеви од тромесечних нарасли до двогодишњих и као такви постали темељ за оснивање учитељских школа (Munjiza, 2004). У Загребу је 1774. године основана *Главна народна школа* у којој је 1777. године почело образовање учитеља. Уз предмете *главне школе*,⁴⁵ темељне педагогије и методике учило се и оргуљање (Munjiza, 2004).

Образовање учитеља је у значајној мери наступило средином 19. века. Прва је с радом почела *Женска учитељска школа сестара милосрдница* 1848. године у Самостану Св. Винка у Загребу. Затим 1849. године настаје *Учитељска учионица загребачка*, 1857. године мушка *препарандија* (учитељска школа) у Ђакову, 1871. године учитељска школа у Петрињи, 1872. године самостална српска учитељска школа у Пакрацу, 1878. учитељска школа у Карловцу која 1894. године постаје *Женска учитељска школа*, а у Осијеку је *Учитељска школа* утемељена 1893. године. Јединствена четворогодишња учитељска школа ствара се 1888. године, а 1929. године ће

⁴⁵ За време владавине Марије Терезије, под утицајем њене просветитељске идеје да се по жупама отворе школе, оформљене су школе на три нивоа: *тривијална, главна и нормална* школа.

постати петогодишња школа (Munjiza, 2004). Из наставних планова и програма Муњиза (2004) је за учитељску школу у Броду пописао предмете и број часова током студија од 1860. до 1951. године (Табела 2), а збирно су приказани музички предмети: *Пјевање, Оргуљање, Гуслање и Глазба*. У приказаних стотину година развоја учитељских студија, богата музичка обука која је оспособљавала учитеља за музичку наставу пала је са 5–6 сати на 1–2 сата недељно. Иако би нас сама присутност музичког образовања учитеља могла задовољавати, драстично опадање заступљености музике у односу на друге предмете показује да се све мање држи до музичког образовања учитеља.

Табела 2. Музички наставни предмети у плановима и програмима учитељске школе од 1860. до 1951. године

Школска година	Трајање студија у годинама	Просечан број недељних часова музике	Просечан укупан број недељних часова	Удео часова музике у укупном броју
1860/61.	2	6	25	24%
1875/76.	3	5	33,7	14,84%
1889/90.	4	5,35	34,5	15,51%
1921/22.	4	4	36,8	10,87%
1931/32.	5	2,2	31,2	7,05%
1950/51.	5	1,4	30,6	4,58%

Неколико година су власти НОБ-а оспособљавале учитеље путем курсева у трајању од 2 до 6 месеци, те се не може претпоставити да је музика била заступљена у квалитативном смислу. Због потреба реформисане и продужене осмогодишње обавезне школе, учитељске школе се од 1952/53. године продужавају на петогодишње (Munjiza, 2004).

Шездесетих година 20. века образовање учитеља се темељитије реформише, па се укидају учитељске и више педагошке школе, а уместо њих оснивају се педагошке академије за образовање учитеља и наставника предметне наставе (Munjiza, 2004). Седамдесетих година су академије прерасле у факултете. Учитељске студије у трајању од две године било је могуће уписати после педагошке четворогодишње гимназије, чиме се стицала виша стручна спрема (Munjiza, 2004; Munjiza и Лукаш, 2006; Rosić, 2009). „Глазбена наобразба на студију трајала је двије године и укључивала елементарну глазбену писменост, познавање глазбених облика, дјечјег

инструментарија, слушних примјера, методике гласбене културе, те обуку свирања мелодике и пјевања“ (Nikolić и сар., 2013, стр. 1048–1049).

Учитељске студије се оформљују као четворогодишње 1992. године (Когај, 1997; Munjiza и Лукаш, 2006), а дипломирани учитељи добијају високу стручну спрему. Тиме је музичко образовање учитеља добило већи број недељних часова кроз дужи временски период, чиме је омогућено стицање музичких компетенција кроз продубљивање наведених музичких и методичких садржаја из ранијег периода. Пријемни испити су укључивали и проверу музичких способности без чијег минимума није било могуће уписати студије. Најзначајнија промена се десила увођењем континуиране инструменталне обуке (клавир, хармоника, синтисајзер) и наставе певања (Nikolić и сар., 2013).

Ова се концепција нарушава 1998. године увођењем студија које ће уз програм за учитеље разредне наставе увести и програм једног предмета из подручја предметне наставе, а завршени учитељи ових студија су стицали стручни назив дипломирани учитељ с појачаним програмом (на пример Информатике) (Nikolić и сар., 2013). Учитељске студије су се изводиле на високим учитељским школама. Овом променом су музички садржаји на студијама изгубили знатан број часова (Табела 3), али се није одустало од обуке у певању и свирању.

Табела 3. Просечни недељни број часова музичких предмета на учитељским студијама од 1992. до 2006. године⁴⁶

Студије које се изводе у Хрватској од 1992. до 2006. године	Трајање студија у годинама	Просечан број недељних часова музике на учитељским студијама од 1992. године	Просечан број недељних часова музике на студијама с појачаним програмом од 1998. године
Осијек	4	3,125	2
Пула	4	—	2
Ријека	4	3,125	—
Сплит	4	—	2,125
Задар	4	—	2,5
Загреб	4	—	1,625
Укупни просек у Хрватској	4	3,125	2,05

⁴⁶ Табела 3. је преузета од Ерцеговац-Јагњић (2004), али је због јасноће допуњена. Недостајући подаци значе да ауторка није имала увид у планове и програме студија, те су због тога рубрике празне, а не због тога што није било музичке наставе.

4.2. Концепција музичког образовања учитеља данас

Године 2006. у Хрватској се уводе болоњске студије које ће учитељске студије претворити у петогодишње, а изводе се на учитељским факултетима и свеучилишним одсецима. На свим студијима уче се основе музичке писмености, студенти имају вокалну и инструменталну обуку (клавијатура, гитара), учи се историја музике, музички облици, познавање музичких инструмената, анализа музичких примера и методика наставе музичке културе. Прегледом програма музичких предмета⁴⁷ може се уочити недовољна заступљеност садржаја који су усмерени ка развијању музичке креативности и познавању музичког фолклора, а садржаји који се тичу утицаја музике на развој детета појављују се у минорном обиму. Упркос продужењу студија од два семестра, поново се догодило смањење укупног броја часова музичких предмета на студијама, чиме је (нажалост) још једанпут потврђена маргинализација музике у курикулуму (Табела 4).

Табела 4. Заступљеност обавезних музичких предмета с припадајућом методиком на болоњским учитељским студијима према реду предавања 2014/15.

Учитељске студије у Хрватској после 2006. године	Трајање студија у годинама	Просечан број недељних часова музике	Просечан укупан број часова недељно	Удео часова музике у укупном броју
Осијек	5	1,5	23	6,52%
Пула	5	1,8	24,9	7,23%
Ријека	5	2	23,8	8,4%
Сплит	5	1,7	24,4	6,97%
Задар	5	1,3	19,3	6,74%
Загреб	5	1,5	24,6	6,1%
Укупни просек у Хрватској	5	1,63	23,33	6,99%

Смањење сатнице довело је у питање континуитет и укупно трајање музичког образовања учитеља. Оно се креће од 6 до 8 семестара, а ни на једном факултету нема обавезних музичких предмета на петој години студија (Табела 5). Иако су

⁴⁷ Наставни планови и програми учитељских студија у Хрватској могу се погледати на интернетским страницама појединих факултета. Изузетак чини Учитељски факултет у Загребу, који на својој страници даје само *Ред предавања* из којег се може видети које наставне предмете имају у програму, с којим фондом часова и којим редом се изводи настава музике, док силабуси нису доступни. Делимично су доступни силабуси учитељских студија у Задру (*Integrirani preddiplomski i diplomski petogodišnji sveučilišni studij za školskoga učitelja/učiteljicu*, 2005; *Program studija*, 2005; *Studijski program integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija s izmjenama i dopunama*, 2008; *Integrirani preddiplomski i diplomski studij za učitelje*, 2005; *Studijski program, Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij (pročišćeni tekst)*, 2013; *Red predavanja 2012/13*, 2012).

понуђени изборни музички предмети у облицима од практичног музицирања (као што је *Зборско пјевање*) до више теоријски оријентисаних предмета (као што је *Фолклорна гласба*), не можемо рачунати на њихов удео у музичким компетенцијама учитеља јер су изборног карактера.⁴⁸ Усвајање музичких знања и музичких вештина подразумева њихово међусобно преплитање, јер једно без другога не доводи до разумевања музичке материје. Планови музичког образовања на учитељским студијама указали су на још један проблем у логици усвајања музичких компетенција, а то је да се теоријска музичка знања и музичке вештине не уче истовремено. Музички наставни предмети фрагментирани су у семестралне предмете који не прате сукцесивно усвајање музичких компетенција.

Табела 5. Распоред музичких предмета на учитељским студијама у Хрватској

Учитељске студије	Семестар										Часови обавезне наставе	
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.		
Осијек	Т	Т	В	В	В		М	М				235
		И					И		И			
Загреб			Т В	Т В	В	В М	М	М				225
	И	И	И	И	И	И	И	И	И	И	И	
Задар		В		Т	В М	М	М	М				195
	И	И	И	И	И							
Ријека	Т	В	В	Т В	В	В М	М					300
							И					
Сплит	Т	В	В	В	Т	М	М	М				265
	И		И		И		И		И			
Пула		Т	Т В	В	В	М	М	М				270
		И					И		И			

Легенда: **Т** = теоријска настава музике; **В** = вокално-инструментална настава; **М** = методика наставе музичке културе; **И** = изборна настава музике

Вокално-инструментални предмети на учитељским студијама трају у распону од 2 до 5 семестара, а још већа је разлика између факултета у фонду часова ових предмета чији је укупан збир у распону од 2 до 6 часова. Слично је и са наставом методике музичке културе јер се она одвија у трајању од 2 до 4 семестра, а укупан број часова методике има распон од 7 до 9 недељних часова. Ово указује на велики

⁴⁸ Када говоримо о настави музике на студијама за будуће учитеље, разликујемо наставу која садржи неки од облика извођења музике и извођења наставе музике, такву наставу у раду зовемо практичном наставом музике, за разлику од наставе у којој студент неће изводити музику, нити наставу музике, па такву наставу у раду називамо теоријском наставом.

раскорак између различитих варијанти модела музичког образовања које би коначно требало да доведу до уједначавања музичких компетенција будућих учитеља. Увидом у исходе учења и садржаје појединих наставних предмета, те поређењем с компетенцијама потребним учитељима за извођење наставе музике у школи, можемо закључити како су постављени исходи већим делом у складу са жељеним компетенцијама за поучавање музике. Најслабије подручје музичке компетентности будућих учитеља ће бити њихова музичка креативност.

Чињеница која је квалитативно драстично угрозила музичко образовање јесте и одустајање од пријемног испита с провером музичких (и других) способности, те се настава усмерава према врло скромним музичким захтевима када говоримо о музичком извођењу.

* * *

Приказане концепције образовања учитеља показују тенденцију све мање заступљености музике на учитељским студијама у Хрватској. Глобализација је, у облику прихватања болоњске концепције учитељских студија, зауставила прогрес музичког оспособљавања учитеља који се догодио између 1992. и 2006. године. Прилагођавање планова и програма учитељских студија студијама за учитеље у европским земљама, уз поштовање карактеристичности хрватског образовног модела, довело је до упоређивања модела студија у Хрватској с моделима земаља у којима је музичко образовање учитеља различито заступљено или га уопште нема.⁴⁹ Као резултат поређења и прилагођавања планова и програма студија догодило се и смањење присутности музичких садржаја у њима.

Као што смо у ранијем тексту поменули, од самих почетака јавног школства концепција музичке наставе је мањкава, али још више је до изражаја дошао проблем музички недовољно компетентних учитеља. Какав је данашњи однос захтева концепције и компетенција учитеља за реализацију музичке наставе? Данашња концепција захтева изузетно образовање учитеља у музици и методици музичке културе, јер се очекује да учитељ бира не само садржаје наставе него и наставна подручја.

Слушању музике је програмом дата највећа важност, па учитељ треба да бира композиције, креативно осмишљава активности и спроводи активно слушање музике

⁴⁹ Преглед музичког образовања у земљама изван нашег региона (Мађарска, Аустрија, Немачка, Француска, Италија, Енглеска, Ирска, Шкотска, Холандија, Шведска, Норвешка, Финска) дали су Шулентић Бегић и Бегић (2014).

у складу с развојним могућностима, потребама и интересима деце. Тако ће и сам учитељ учити да је минимум прописан у програму тек доња граница која ће у сваком случају бити обогаћена новим музичким примерима, да границе између наставних подручја нису тако чврсте као што изгледају, те ће, на пример, уз слушање с ученицима и заплесати или омогућити ученицима да осмисле своје кореографије и слично. Можемо имати различите ставове о естетици певања у разреду или о начинима учења песме, али деца млађег школског узраста воле да певају и певање им је омиљена активност на настави Глазбене културе (Šulentić Begić, 2009a). Како је доба предшколског и раног школског узраста оптимално раздобље за развој музичких способности и усвајање музичког идиома, сматрамо да је уз слушање музике певање песама неизоставан део наставе.

Учитељ који је на темељу музичких компетенција изградио и методичке компетенције сматраће певање обавезним, и то у облику личне демонстрације певања уз инструменталну пратњу кроз адекватни методички поступак. Како и деца желе да свирају, песми се може прикључити пратња удараљкама у задатим елементима или импровизацији. Учитељ би требало да буде довољно музички образован да би могао да бира песме које ће развијати музичке способности ученика и да би разумео у којој мери су народне песме важне у развојном и културном смислу. Активно учење и развој креативности савремене су педагошке парадигме. Оне би требало да се одразе и на музичку наставу која ће омогућити ученицима да буду активни и креативни. Креативност учитеља је императив који се у музици не постиже никако другачије него вишегодишњим, континуираним и ефективним музичким образовањем.

Дефинисањем компетенција за поучавање музике у разредној настави и утврђивањем минимума музичких компетенција будућих учитеља креиран је оквир музичког образовања на учитељским студијама. Како се верификација студијских програма ослања на документе на нивоу државе, као што су *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2011) и *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, сами програми на различитим факултетима морали су задовољити спрегу са образовно-васпитним захтевима наставе музичке културе на националном нивоу. Стога, сами циљеви и исходи учења,⁵⁰ те садржаји појединог наставног предмета,

⁵⁰ Исходи учења су психичке промене код ученика настале под утицајем организованог учења, ..., научене оспособљености (компетенције), односно учењем остварена очекивања (циљеви) која су

морају бити у складу с наведеним националним документима. Оно што би саме програме музичког образовања на учитељским студијама могло чинити недовољно делотворним јесте укупно трајање музичког образовања, премала заступљеност наставе музике на недељној бази, кршење сукцесивности музичких наставних предмета према логици усвајања музичких компетенција и изостанак селекције кандидата при упису на учитељске студије у односу на музичке предиспозиције.⁵¹

Како се код васпитања и образовања мора водити рачуна не само о ономе што се подучава него и како се подучава, оправдана је претпоставка да недовољна ефективност музичког образовања лежи и у неадекватним приступима наставника музике на учитељским студијама који су могућа последица сопственог музичког образовања наставника у ригорозном дугогодишњем музичком образовању, а очекивања у односу на музички неискусне студенте нису прилагођена. Ако наставници који подучавају будуће учитеље музичкој писмености,⁵² вештинама свирања и певања, те другим музичким знањима и вештинама, немају јасну визију рада у музичким активностима с децом раног школског узраста као сврхе музичког образовања учитеља, то може довести до стилова поучавања који неће резултирати задовољавајућим исходима, а код студената ће проузроковати слабо самопоуздање.

Из наведеног се уочавају основне окоснице потребе ревидирања програма музичког образовања будућих учитеља разредне наставе како би се оно обликовало у ефикаснији модел.

унапријед прецизно планирана. Промјене се очитују у стеченим знањима, достигнутом ступњу развоја способности, стеченим вјештинама, навикама и усвојеним другим вредностама“ (Cindrić, Miljković и Strugar, 2010, стр. 257).

⁵¹ Резултати спроведених истраживања (Nikolić и сар. 2013; Svalina, 2013) показали су слабије музичко образовање учитеља који су студирали на двогодишњим учитељским студијама пре 1992. године у односу на студенте који су студирали на четворогодишњим студијама. Највећа разлика између та два модела јесте у укупном трајању музичког образовања и броју сати вокално-инструменталне наставе, али и у чињеници да су се спроводили пријемни испити с провером музичких способности.

⁵² „Појам музичке писмености није стриктан појам. Он се рedefинише у односу на одговоре на методичка питања: *зашто, како, коме, колико и када*. Да бисмо схватили појам музичке писмености, морамо разумети основну дистинкцију између *праве музичке писмености* и *привидне писмености* (Roјко, 1996) коју Васиљевићева (2006) разликује као *солфеђо* и *читање нотног текста*. Обе поделе појма музичке писмености разликују *праву музичку писменост*, која подразумева интонацијска и ритамска знања и вештине које омогућавају да се неки музички текст отпева и да се аудитивно презентован пример разуме толико да се може записати нотним писмом (Roјко, 1996). С друге стране, *привидна музичка писменост* омогућава декодирање нотног писма уз помоћ инструмента. Стицање праве музичке писмености захтева дуготрајан и интензиван тренинг који није могуће остварити у контексту музичког образовања будућих учитеља, па у раду говоримо о *привидној музичкој писмености*“ (Николић, 2014, стр. 87).

II. ТЕОРИЈСКИ КОНЦЕПТ ИСТРАЖИВАЊА

Проблем музичког образовања будућих учитеља врло је скромно и фрагментарно истраживан у Хрватској, стога је наше истраживање експлоративно, а полазне претпоставке се темеље на емпиријској перспективи са циљем да се утврде најважнији фактори стицања и развоја музичких компетенција код студената учитељских студија, те да се развије оптимални модел музичког образовања будућих учитеља. Досадашња истраживања музичког образовања учитеља образовних система других земаља показала су сличне проблеме као у Хрватској, а обухватније истраживање које је у Аустралији спровео Едвард Гифорд (Gifford, Edward) довело је до закључка да је квалитет музичке обуке будућих учитеља под утицајем мултидимензионалних интеракција низа фактора (1993). Ти фактори укључују: раније музичко искуство, важност и природу музичких курсева, префериране стилове учења студената, наставну климу (*classroom-learning environment*), те ставове према музици и музичком образовању. Наше истраживање је обухватило факторе који су произашли из закључака Гифордовог истраживања, али највише из наставне праксе и дугогодишњег рада у настави музике на учитељским студијама. Стога су полазне претпоставке холистички обухватиле срединске, образовне и психолошке аспекте музичког образовања будућих учитеља.

У покушају утврђивања важних фактора стицања и развоја музичких компетенција код студената учитељских студија и креирања оптималног модела њиховог музичког образовања на студијама, водимо се претпоставком да студенти током претходног школовања нису стекли значајнија музичка знања, вештине и искуства, те да њихово музичко образовање започиње управо на учитељским студијама. Како је музичко образовање за све будуће учитеље обавезно, без обзира на њихове личне преференције и жеље да уче музику, било је потребно истражити улогу и значај и психолошких фактора. Учење уопште зависи од способности, мотивације и срединских услова, па је због тога оправдано истраживане факторе поделити на унутрашње и спољашње (Слика 1).

Унутрашњим факторима стицања и развоја музичких компетенција обухваћени су музичке способности и мотивација, те још два психолошка конструкта који прате успешност учења: један је самоефикасност и самопоуздање, а други фактор представља ставове о музици и о музичком образовању.



Слика 1. Унутрашњи и спољашњи фактори стицања и развоја музичких компетенција код студената учитељских студија

Музичке способности несумњиви су предуслов стицања музичких компетенција, али који је минимални ниво музичких способности неопходан за студенте учитељских студија и на који начин ће се тај ниво поуздано процењивати, није досад утврђено.

Карактеристике музичких способности студената условљавају методички приступ наставника музике и његови ће ефекти бити бољи уколико је конкретна група хомогена у музичким способностима. Нажалост, у Хрватској се на пријемним испитима за учитељске студије не спроводи пријемни испит који има елиминаторни карактер по питању музичких способности, што утиче на хетерогеност у групи студената на настави музике. Због наведених разлога смо истраживању музичких способности приступили са теоријског и емпиријског аспекта, како би се открио начин њихове провере који ће бити релевантан показатељ својстава музичких способности потребних за стицање адекватних музичких компетенција будућих учитеља. Музичке способности смо истраживали као фактор чији се утицај у нашем истраживању мерио у односу на остале факторе стицања и развоја музичких компетенција.

Искуство у настави музике на учитељским студијама показује како мотивација игра значајну улогу у усвајању музичких компетенција код студената који желе да постигну добре резултате и постану компетентни учитељи. Учење музике подразумева свакодневни ангажман у вежбању музичких вештина, а пракса показује

да то представља значајну потешкоћу за студенте који пре студија нису стекли искуство активног музицирања, и тиме пропустили оптималну доб за учење свирања, будући да је она прошла у детињству. Уз то, временска ограниченост музичког образовања и групна настава свирања и певања додатно отежавају процес стицања музичких вештина за студенте. Мотивација студената за музичко образовање на учитељским студијама до сада није истражена у односу на нивое музичких постигнућа, нити у односу на друге факторе који утичу на стицање музичких компетенција, те се у овом раду заступа мишљење да би истраживање мотивације код студената могло бити од помоћи у разумевању природе развоја музичких компетенција на учитељским студијама.

Важност ставова студената о музици и музичком образовању може се посматрати са два аспекта. Један је тај да ставови утичу на мишљење, перцепцију и активност и стицање нових ставова, стога ће ставови студената утицати на њихов ангажман у музичком образовању на студијама, али и квалитет залагања будућих учитеља у настави музичке културе и целоживотном образовању. Други аспект је тај да студенти током студија треба да усвоје адекватне ставове о музици и музичком образовању јер ће исте свесно или несвесно преносити својим ученицима када постану учитељи. Утицај ставова студената о музици и музичком образовању до сада није истраживан у оквиру хрватског образовног система, те стога овим истраживањем желимо да разјаснимо улогу ставова о музици и музичком образовању у процесу стицања музичких компетенција будућих учитеља и њихову важност у односу на остале факторе.

У истраживању квалитета наставе музичке културе у разредној настави у Хрватској (Svalina, 2013) као проблем се истакло слабо самопоуздање учитеља за њено извођење. Научна истраживања су довела у везу самопоуздање и лични интерес за музику и учествовање у музичким активностима (Holden & Button, 2006), а позитивна аутоперцепција музичких вештина повезана је са жељом да се особа бави музиком (Costa-Giomi, 2004). Самопоуздање, самоефикасност и уживање у музичком извођењу могу предвидети остваривање дугорочних циљева обликовања професионалног музичара или музичког аматера (Hallam, 2006). Стога, стечене музичке компетенције учитеља нису у функцији ако учитељи немају осећај самопоуздања и самоефикасности и позитивне самопроцене сопствених музичких способности и вештина. Истраживање је усмерено тако да се разјасни природа везе између самоефикасности,

самопоуздања и самопроцене сопствених музичких способности и вештина и стварног нивоа музичких способности студената, затим везе са стицањем музичких компетенција у процесу наставе музике, те осталим истраживаним факторима.

Спољашњи фактори стицања и развоја музичких компетенција будућих учитеља чији је утицај истраживан у раду јесу музичка искуства студената пре студија, концепција музичких предмета на студијама и настава музике на учитељским студијама (Слика 1).

Истраживања наставне праксе у Хрватској су показала како се настава музике различито спроводи и често је неадекватног квалитета, а из искуства је познато да су студенти који имају завршену музичку школу на учитељским студијама малобројни. Студенти пре студија могу имати искуство у различитим облицима неформалног, аматерског активног музицирања и искуства музицирања у кругу породице. Стога је било потребно да се истражи какав је статус музичких искустава студената пре студија и колики је утицај различитих облика музичког ангажмана студената на њихову успешност у стицању музичких компетенција.

Као део спољашњих фактора и елемената стицања музичких компетенција будућих учитеља истраживан је модел музичког образовања на учитељским студијама кроз концепцију музичких предмета и наставу музике на учитељским студијама у Хрватској. Стицање музичких компетенција на учитељским студијама условљено је одобреним планом и програмом наставних предмета, који обавезује наставника на извођење наставе која ће у датом оквиру резултирати програмом одређеним исходи-ма учења. Наставник музике је дужан да организује наставу која ће пратити план и програм, одабере методе рада које сматра ефикасним у постизању задатих исхода учења, узимајући у обзир материјалне услове на факултету. У том смислу је задатак овог истраживања утврђивање оних својстава модела музичког образовања и наставе музике који позитивно утичу на стицање и развој музичких компетенција, као и оних који због своје слабе ефикасности указују на нужност увођења промена у модел музичког образовања будућих учитеља.

Унутрашњи и спољашњи фактори биће анализирани кроз теоријско и емпиријско истраживање, како би што више фактора стицања и развоја музичких компетенција било обухваћено и како би се искристалисала она сазнања која ће унапредити наставну праксу музичке педагогије на учитељским студијама, али и омогућити даља истраживања овога проблема.

А. УНУТРАШЊИ ФАКТОРИ СТИЦАЊА И РАЗВОЈА МУЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НА СТУДИЈАМА

1. МУЗИЧКЕ СПОСОБНОСТИ

Расправа о музичким способностима неизоставно води ка дефинисању појмова који се у различитим контекстима користе када се говори о својству човека које му омогућује психофизичко, естетско и афективно примање, схватање и продукцију музике. У промишљању о музичком својству човека намеће се неколико питања која треба разјаснити пре упуштања у емпиријско истраживање, јер оно као врло важну варијаблу има музичке способности. Та се питања односе на одређивање својстава која омогућују човеку да функционише у музичком контексту, али и на утврђивање њиховог порекла, развоја и могућности тестирања музичких способности. Такође је неопходно утврдити и склоп и степен музичких способности које су потребне за студенте/учитеље, могућности њиховог стицања и развоја, али и адекватан начин њиховог испитивања.

1.1. Одређење појма музичких способности

У говору и литератури користе се бројни изрази под којима се подразумева способност појединца да се успешно бави музиком. Тако наилазимо на појмове: музикалност, музички таленат, музичка способност, музички слух, музичка даровитост, музички потенцијал, музичка интелигенција и друго. Ова разноликост у називању једног својства човека указује на различитост у његовом разумевању и дефинисању.⁵³ Дакле, нема универзалних дефиниција поменутих термина, а њихова значења конструисана су код сваког аутора који их користи на начин на основу којег можемо да увидимо културне, политичке, економске и социјалне факторе, као и утицај датог места и времена (Blacking, 1971). Тако се у западном свету, у којем се музичко својство човека истраживало паралелно с појавом истраживања интелигенције, појавило више термина који су разликовали потенцијал (*potential*), капацитет (*capacity, ability*) и подобност (*apitude*) за бављење музиком од музичких вештина (*ability, skills*) које

⁵³ Бројности и различитости термина допринели су и преводи термина из других језика у којима, такође, коришћени термини нису јасно дефинисани.

су научене или музичког талента који се испољава уз помоћ врхунских музичких вештина.⁵⁴

Иако се појмови музикалности, музичких способности, музичког талента, музичке даровитости, музичког слуха јављају као синонимима, сваки од њих подразумева одређен контекст и требало би их разликовати.

Музикалност је „урођена способност човјека за схваћање, доживљавање, стварање и извођење гласбе. Очитује се већ у првим годинама живота. Основни јој је елемент способност запажања и доживљавања особитости гласбе и њезиних појавности (висина тонова, напјев, ритам, јакост и боја звука), што претпоставља особиту слушну осјетљивост (добар слух); други је способност запамћивања (меморирање) гласб. дојмова, а трећи способност понављања (репродуцирања) пјевањем или свирањем одређенога гласб. предлошка. Попут свих способности, м. је човјеку дана само као могућност, коју ваља открити и развијати образовањем слушне осјетљивости, моторичких рефлекса, чувствености, физикалних диспозиција (гласовне способности, покретљивост и осјетилност прстију и сл.). Индивидуалног је капацитета, открива се на разне начине, а развија посебним образовним поступцима“ (*Proleksis enciklopedija; Muzikalnost*). Из дефиниције и описа наведеног у *Proleksis enciklopediji* закључујемо како је појам музикалности схваћен као широки појам који настоји обухватити све видове човекове везе с музиком и сва човекова својства која му омогућају комплексне процесе схватања, доживљавања, стварања и извођења музике. У овој дефиницији музикалности није наглашена естетска и афективна компонента, док је тежиште тог концепта на музичким вештинама, слушним, меморијским и извођачким.

„Под термином **музикалност** најчешће се подразумева способност реаговања, одзива на музику, осетљивост на естетску и афективну вредност музике, на њена експресивна својства. Музикалност укључује и способност разумевања, то јест придавање личног смисла, доживљавања и вредновања музике, али не обавезно 'техничке' аспекте способности за квалитетно извођење. Она представља базично тумачење феномена музичких способности и њихов врхунски вид“ (Radoš, 2010, стр. 53). Радосева (2010) описује концепт схватања музикалности у којем се ставља тежиште на реаговање на музику и вредновање музике, али не нужно на музичке вештине које

⁵⁴ Истраживања музичког својства човека највише су везана уз истраживања интелигенције у енглеском говорном подручју (Уједињено Краљевство, САД), па су у овом раду коришћене референце енглеских појмова из научне литературе.

су потребне за стварање и извођење музике. Уважавајући нова сазнања о музикалности, научни легитимитет и употребљивост самог појма, Радошева сматра да је најпогоднија ужа дефиниција појма **музикалности** која је одређује као „базичну способност организације, перцептивног и когнитивног структурисања музичког материјала, али која истовремено признаје/уважава когнитивне, афективне и конативне и срединске варијабле као критичне чиниоце за пуно остварење музикалности и достизање музичке успешности“ (Radoš, 2010, стр. 57).

Савремене концепције појма музикалности, дакле, нису универзалне и наставак су истраживања психолога музике и музичких педагога који су током прошлог века покушавали да дефинишу музикалност као својство човека.

Од самог почетка истраживања музичког својства човека уз појам **музикалност** јавља се и појам **музичког талента**. Макс Шен (Schoen, Max) разликовао је музикалност која се за њега реферисала на рецепцију музике, а музички таленат на капацитет за музичко извођење. Према овом аутору, музикалност и музички таленат су одвојени и нису међусобно условљени, док остали психолози заинтересовани за ово подручје не праве разлику између наведена два термина него, попут Карла Сишора (Seashore, Carl), сматрају да је музикалност део музичког талента (према Lundin, 1967). Роберт Ландин (Lundin, Robert, W.) тврди да се појам **музички таленат** користи као извођачки капацитет с посебним реферисањем на уметничке и креативне елементе, а његово кориштење је ограничено на постигнути ниво музичке вештине (1967). Појам **музички таленат** најчешће подразумева врло висок ниво способности за музику које долазе до изражаја изузетним музичким постигнућем (Radoš, 2010).

Појам **музичке даровитости** неки аутори разликују од музичког талента (Gagné, 2003), стављајући тежиште даровитости на потенцијал за постигнуће у једној или више подручја способности, док таленат подразумева изузетне резултате у појединој области за коју се појединац систематски обучава. Савремени аутори (Winner, Altaras, Radoš) сматрају, без обзира на различитост способности и видова њиховог испољавања, даје у основи иста врста процеса настанка, као и низ заједничких личносних и породичних корелата тих двају појмова, па није оправдано квалитативно их разликовати (Radoš, 2010). Ксенија Радош заступа став да се музичка даровитост и музички таленат могу користити као синоними, јер су „кључне заједничке компоненте и исти механизми настанка и развоја оно што чини сржне одлике оба психолошка феномена“ (Radoš, 2010, стр. 53).

Музички потенцијал или музичка подобност су појмови који имплицирају музички потенцијал који омогућује да се постигне успешност на одређеном нивоу компетенције (Radoš, 2010). „Тај потенцијал представља резултанту наследних чинилаца и раног, неформалног музичког искуства и поставља горњу границу нивоа постигнућа, као и брзини стицања одређене музичке вештине“ (Radoš, 2010, стр. 53). Врло близак појам је **музички капацитет**, који Сишор и Шен користе како би означили урођено својство, надареност потенцијалног талента за музику (према Lundin, 1967).

Савремена психолошка истраживања изнедрила су још један појам, односно схватање музичког својства човека, и то у оквиру Гарднерове теорије мултипле интелигенције⁵⁵ по којој је једна од девет постојећих интелигенција – музичка интелигенција. Гарднер (1999) под музичком интелигенцијом подразумева капацитет за разумевање музике и способност чувења, препознавања и манипулације музичким обрасцима.

У музичко-педагошкој литератури и говору се може наћи и појам **музички слух**, под којим се подразумевају врло различита значења. Према Тјеплову (Борис Михайлович), музички слух је перцепција висине тона, а Мишел (Michel, Paul) под музичким слухом подразумева перцепцију, диференцијацију, препознавање и активацију акустичко-музичких услова (Rojko, 1981). Весна Кршић-Секулић (1990) наводи Сулажову (Saulage) дефиницију према којој је музички слух скупни феномен сачињен од три различита вида: слушне осетљивости, афективне осећајности и слушне интелигенције. Музички педагози у хрватској стручној литератури дефинишу појам музичког слуха битно другачије, и то у конкретним музичким параметрима. Вишња Манастериоти (Manasteriotti) наводи да је музички слух „способност разликовања и препознавања музичко-акустичких односа, прије свега висине, јакости и боје тона, тонског рода и тоналитета, ритмичких и мелодијских односа, интервала и двогласја и вишегласја“ (Manasteriotti, 1977, стр. 33). Неки аутори (Novačić, Kutnjak, Njirić и Makjanić, 1985) наводе да је музички слух код човека сложена појава коју најизражајније показују компоненте као што су осећај за ритам, интонацију, изражајност у динамици и темпу, осећај за реализацију музичких мисли покретом, за музичку анализу, меморисање музичких целина, групно музицирање, уочавање угођаја у музици, способност за примену писаног знака при реализацији

⁵⁵ Ревидирана верзија Гарднеровог рада указује на девет одвојених интелигенција: лингвистичку, логичко-математичку, спацијалну, музичку, телесно-кинестетичку, интерперсонална, интраперсонална, натуралистичку и спиритуално-егзистенцијалну.

музичких целина, за импровизирање музичких целина и за разликовање боје звукова итд. Марија Риман наводи да „под гласбеним слухом подразумејемо способност човјека да може слушно перципирати, запамтити и репродуцирати ритмичке и мелодијске елементе гласбе“ (Riman, 2008a, стр. 14). Закључујемо како се сам појам музички слух користи и као генерални и као посебни појам који имплицира присутност врло диферентних музичких својстава.

Појам **музичка способност** се често користи како би се указало на одређени ниво музичких вештина које индивидуа показује, било да су генетски наслеђене или стечене учењем (Hallam, 2006). Истраживања у Великој Британији су показала како је код свих група испитаника (различитог узраста, музичког искуства и образовања) најзаступљеније мишљење да је музичка способност управо певање или свирање музичког инструмента (Hallam & Prince, 2003) и како се музичка способност перципира на сложене начне који зависе од окружења у којем се особа налази и од личног музичког искуства појединца (Hallam, 2010a).⁵⁶ Сам концепт музичких способности различит је за сваку групу људи. Што је већа инволвираност појединца у музици, то је детаљнији и комплекснији концепт (Hallam & Prince, 2003).

Према Радош (2010), музичка способност је резултат капацитета (урођених диспозиција са деловањем сазревања), неформалних музичких искустава стечених под утицајем средине и формалног учења музике, дакле, свеукупност наслеђеног и наученог. Пол Фарнсворт (Farnsworth, Paul, R.) сматра да је термин **музичка способност** или **способности** најподобнији и представља средишњу тачку између музичке подобности/потенцијала (*aptitude*) и музичког постигнућа (*achievement*) (1969).

На основу елаборираних ставова значајних истраживача и музичких педагога, у овом раду биће коришћен појам музичке способности, јер се истакао као доминантни појам који обухвата наслеђе и искуство, те све врсте музичких активности и атрибута.⁵⁷

⁵⁶ Споменуто истраживање је показало да се музичка способност схвата као осећај за ритам, затим способност разумевања и интерпретације музике, изражавања мисли и осећања звуком, способност комуницирања звуком, мотивација за бављење музиком, особита посвећеност музици и способност музицирања с другима.

⁵⁷ У наставку рада појам музичка способност биће коришћен када се говори о било којем сегменту музичког својства човека, а поједини споменути термини онда када се спомињу у контексту других истраживача.

1.2. Природа музичких способности

Постоји генерално слагање у вези са ставом да је музика универзално обележје људске врсте (Blacking, 1995). *Homo sapiens* као врста има склоност за музички развој, а тај музички потенцијал је универзалан као и способност говора (Blacking, 1971), те је нормално дистрибуиран у популацији као и други потенцијали (Gordon, 1989). Поставља се питање постоји ли музичко својство као јединствено својство човека или постоји склоп особина које су у функцији музичког својства.

Од самих почетака истраживања музичких способности заузимају се различита мишљења о њиховој природи. Унитаристичко мишљење (гешталтистички приступ), чији је зачетник Геза Ревеш (Révész, Géza), музичку способност посматра као општу способност чији поједини аспекти међусобно корелирају. Он под најзначајнијом одликом музикалне особе подразумева опште својство – осетљивост на уметнички квалитет и способност естетске процене дела и уметничког извођења, јер поседовање акустичких и акустичко-музичких способности не значи схватање музике, нити доживљавање музичко-интелектуалног садржаја (према Radoš, 2010). Елементаристичко мишљење (атомистичка концепција), чији је утемељитељ Сишор, музички таленат не посматра као један, већ као хијерархију талената, од којих су многи потпуно независни једни од других (према Lundin, 1967). На музичко својство човека елементаристи гледају као на суму одређеног броја релативно независних својстава, а свако до њих може бити изражено у различитим ступњевима па се појединци разликују у поседовању специфичних комбинација својстава и њихових ступњева (Mirковић Radoš, 1998). Између ставова унитариста и елементариста егзистирају и они који узмају у обзир аргументе оба приступа. Пошто је тешко наћи одговарајући начин мерења целине, Арнолд Бентли (Bentley, Arnold) мисли како се мора прихватити мерење делова целине о којој знамо да је сложена, а Шен сматра да музикалност чине извесне специфичне способности различитих нивоа, међу којима постоје корелације које одређују доживљај целине (према Mirковић Radoš, 1998).

У савременим истраживањима је структура и организација музичких способности истраживана факторском анализом као техником психометријског приступа. Налази бројних факторских студија музичких способности омогућили су формулисање два основна становишта (Radoš, 2010). Прво становиште је произашло из факторске анализе британских истраживача музикалности и истиче да постоји један општи фактор музикалности који је одговоран за индивидуалне разлике у резултатима

и неколико ширих групних фактора. Друго становиште, произошло из факторских анализа америчких аутора, истиче да је музичка способност сачињена од извесног броја специфичних фактора, међу којима се најчешће уочавају способности дискриминисања висине тона и ритма (Radoš, 2010). Факторска истраживања у нашим условима, које је провела Радош (1980, 1983, 1987), указују на музичку способност као шири фактор који је високо специјализован и релативно независан од опште интелигенције (Radoš, 2010). По том питању она је закључила (2010) да је структура музичких способности хијерархијска и понудила модел структуре музикалности сачињен од четири нивоа. Најнижи ниво је *ниво сензација*, као најелементарнији вид музичке активности чулног разликовања који је услов формирања вишег нивоа – *перцептивне организације* онога што се чује, а овај је услов у образовању следећег – *асоцијационог нивоа*, који се манифестује у задацима музичког памћења. Највиши је *релациони ниво*, који условљава дефинисана *флуидна* музичка способност на коју се надовезује *кристализована* музичка способност.⁵⁸

1.2.1. Специфични видови музичких способности

У оквиру споменутих ставова промишљано је и истраживано који су то специфични видови музичких способности човека.⁵⁹

Као родоначелник елементаристичког схватања природе музичких способности, Сишор дели музички таленат на четири својства: тонално, динамичко, темпорално и квалитативно (према Lundin, 1967). Тонално својство чини сензитивност на висину тона која је повезана с музичким облицима као што су мелодија и хармонија и са свим варијацијама висине тона. Динамичко својство ослања се на оштрину слуха који разликује све облике и варијације гласноће. Темпорално својство укључује аспекте ритма, темпа и времена, а квалитативно својство је осетљиво на тембр. Сишор сматра да су, осим ових основних сензорних капацитета, такође важни и музичка имагинација, машта и меморија, а на крају додаје музички осећај и извођење које је лимитирано моторичким и сензорним капацитетом.

⁵⁸ Под *флуидним* музичким способностима подразумевају се они основни аспекти музикалности који су првенствено урођени, независни од срединских утицаја, за разлику од *кристализованих* музичких способности, које се односе на музичка испољавања која се у развоју надовезују на флуидна и обликована су мотивацијом, образовањем и утицајем средине (Radoš, 2010).

⁵⁹ Растављање музичке способности на одређен број елемената без повезивања општом формом човековог искуства неће дати задовољавајуће исходе (Mirković Radoš, 1998), али је ипак неопходно како би истраживање овог феномена довело до спознаје шта музичка способност заправо јесте.

Представници унитаристичког становишта имају другачији приступ истом питању. Геза Ревеш сматра како се музикалност једне особе никако не може објаснити акустичким и акустичкомузичким способностима јер поседовање ових способности у високом степену не значи да је особа у стању да схвати музику нити да доживи задовољство из музичког садржаја и форме (према, Radoš, 2010). Према Ревешу, музикалност је јединствено глобално својство које је урођено и не може се анализовати нити стећи васпитањем и вежбањем, а назначајније одлике музикалне особе су осетљивост на уметнички квалитет и способност естетске процене музичког дела и његовог извођења (Radoš, 2010). Херберт Винг (Wing, Herbert, D.) сматра да постоји једна општа ментална способност (*capacity*) која омогућава ефикасност у раду с музичким материјалом и која је бар делимично урођена (према Mirković Radoš, 1998). Та општа ментална способност, коју он назива музичком интелигенцијом, испољава се на два нивоа: сензорном или слушном (разликовање висина, хармонски слух) и као способност уочавања и евалуације естетски вредног у музици (*musical appreciation*) (Mirković Radoš, 1998).

Џејмс Марсел (Mursell, James), аутор *омнибус* теорије о структури музичких способности, даје предност свести која врши селекцију, организацију, трансформацију и интерпретацију звучних подражаја пред самом перцепцијом звучних дражи, схватајући музичку способност општом, менталном способношћу, а не сензорном способношћу (према Radoš, 2010). Он музикалност посматра као комбинацију менталних процеса, међу којима се могу разликовати три базична: афективно реаговање на тон и тонално-ритмичке обрасце, перцептуална свест односа између тонова и перцептуална свест ритмичког груписања.

Бихевиористи имају становиште да музичка способност није једно својство које особа поседује у различитој мери. Она се састоји од бројних стечених, међусобно повезаних понашања која се изграђују кроз процес интеракције индивидуалних организама са музичким стимулансом кроз животни ток (Lundin, 1967). Ландин сматра да предмети психолошког проучавања треба да буду опажање музике, процеси учења и памћења, као и естетско реаговање на музику (Radoš, 2010).

Већина савремених аутора тестова музичких способности, заснованих на знањима когнитивне психологије музике, даје предност *флуидним* музичким способностима, дефинишући их као независне у односу на утицај културе, за разлику од кристализованих, које се изграђују током образовања и искустава са музиком. Једну од

савремених дефиниција дао је Каи Карма (Karma, Kai), по чијем је мишљењу музичка способност примарна способност структурирања звуковног и тонског материјала, односно способност организације звука (1985). „Карма, дакле, музичку способност сагледава као перцептивно и когнитивно структурирање музике, то јест као способност успостављања веза између елемената звучне целине у опажању“ (Radoš, 2010, стр. 104). Сложенији видови музичких способности, према Карми, нису компоненте музичких способности, већ њихове последице, па су осећај за тоналитет, ритам и хармонију културно-специфични одраз опште способности структурирања, а музичка меморија је последица уочавања структуре, а не компонента музичке способности (Radoš, 2010).

Прикази ставова указују на диференциране и бројне видове музичких способности. Сваки од видова музичких способности егзистира код појединца у квалитативном и квантитативном варијетету, па сходно томе егзистирају и индивидуалне разлике између појединаца. Шта је то што условљава присутност појединих видова музичких способности и у којој мери ће поједини вид способности бити изражен, те на који ће начин корелирати с осталим својствима код појединца, била су питања која су покренула дебату Наслеђе или средина (*Nature vs Nurture*). Ова дебата расправља о пореклу музичког својства као урођеног или као стеченог својства.

1.2.2. Наслеђе или средина

Почеци проучавања херeditета музичког потенцијала везани су за проучавање биографских података породица у којима су се родили појединци који су изразити музички таленти. Бројна истраживања из 20-тих и 30-тих година двадесетог века показивала су резултате који су указивали на висок степен музикалности код деце музикалних родитеља, што се може упоредити и с другим људским особинама (Motte-Haber, de la, 1999). Чињеница је да су многи композитори и врхунски музички виртуози показали своју генијалност у раним годинама, што је имплицирало да се утицај средине не сматра пресудним фактором, већ су узроци ових појава тумачени генетским наслеђем. У прилог оваквом погледу на музички таленат иде и чињеница да неке расе и нације имају већу распрострањеност музичких талената од других (Lundin, 1967).

Бихевиористи, на челу са Ландином, не поричу постојање биолошког потенцијала или биолошке структуре, али сматрају да музичка способност није јединствена црта коју особе поседују у различитом степену, него се састоји од извесног броја стечених,

међусобно повезаних понашања која су настала кроз процес интеракције индивидуе са музичким стимулусима током живота (Lundin, 1967). Такође, музички капацитет је биолошки потенцијал који служи као оквир кроз који се развија музичка активност, док су музичке вештине као што је способност дискриминисања висине тона, интензитета и интервала или способност хармонизације мелодије, певања с листа или свирање музичког инструмента, научене до различитих ступњева вештине (Lundin, 1967).

Биолошки докази индикују да генетски фактори утичу на општи развој човека на три општа начина: матурацијски ступањ развоја, физички капацитет и ментални капацитет (Gembris & Davidson, 2002), при чему се урођена компонента једнако одражава и у музичком контексту. Савремена генетска истраживања повећала су наша сазнања о наследности музичких способности. На примеру поседовања апсолутног слуха идентификовано је неколико региона људског генома који доказују повезаност с апсолутним слухом, укључујући један регион посебне повезаности на хромозому осам (Theusch, Basu & Gitschier, 2009). Такође, сâмо откриће како апсолутни слух варира између етничких група показује значајност наследних фактора. Промишља се и о интеракцији генетског наслеђа и утицаја средине коју подупиру налази студија да церебрални кортекс има невероватну способност самоорганизације као одговор на спољне стимулансе, укључујући музику (Rauschecker, 2003). Недвосмислено је да појединци с урођеном другачијом структуралном и функционалном организацијом мозга бирају да се баве музиком, а све је више доказа да и сâмо музичко образовање доводи до промене функције и структуре мозга (Schlaug & Gaser, 2003), што води до закључка да какво год било генетско наслеђе, оно се може побољшати музички богатом средином (Hallam, 2006).

1.3. Развој музичких способности и вештина

У оквиру развојне психологије музике истраживани су чиниоци који представљају изворе и узроке промена током музичког развоја, природу промене, степен стабилности промене када се она већ деси, тока и брзине музичког развоја (Radoš, 2010). Без обзира на различито генетско наслеђе и међусобно различиту изложеност музици, сва деца пролазе кроз исти след стадијума у којима се јављају поједине музичке реакције у типичнимзрастима.⁶⁰ Ти стадијуми се не могу круто уважавати

⁶⁰ Табела с типичнимзрастима на којима се јављају поједине музичке реакције може се погледати код Радош (2010, стр. 230).

јер је суштина музичког развоја индивидуална и састоји се од интеракције детета и музичког проблема у одређеној тачки његовог развоја (Zimmermann, 1971).⁶¹

Највећи број истраживача се слаже да је развој музичких способности утемељен на интеракцији између урођеног капацитета и средине (Gembris & Davidson, 2002). Како се генетско наслеђе може побудити музички богатим социјалним контекстом (Kemp & Mills, 2002), истраживања су сада фокусирана на идентификовање фактора средине који обогаћују или ометају музички развој (McPherson & Hallam, 2009).⁶²

Утицај на музички потенцијал почиње врло рано јер процес музичке енкултурације почиње неколико месеци пре рођења, када аудиторни систем постаје функционалан, па је развој мозга под утицајем аудиторне стимулације (McPherson & Hallam, 2009). У првим минутима живота ти процеси добијају пуни замах када мајка и дете почну имитирати вокализацију једно другог како би поделили емоционално искуство, а према неким ауторима управо та интеракција мајке и новорођенчета јесте темељ музикалности (McPherson & Hallam, 2009). Од првих месеци живота почиње интензивна изложеност музици, па се развијају комплексне вештине за разумевање и анализирање музике у односу на сваку културу посебно. У подручјима где су културни утицаји релативно хомогени, утицај на развој бит ће посебно видљив (Gembris & Davidson, 2002). Утврђено је како је управо певање од раног узраста била једина разлика између талентованих музичара и оних који то нису (Howe, Davidson, Moore i Sloboda, 1995), а стимулишуће окружење за музичка искуства је присутно у оним домовима где се слуша снимљена музика или је уживо изводе родитељи, браћа или сестре (Kemp & Mills, 2002).

Како би се развијале музичке способности, потребно је правовремено развијати одређене вештине које ће у конкретном стадијуму развоја музичког потенцијала максимално подстицати тај потенцијал, а када се он устали довешће особу до максималног музичког постигнућа. Халемова (Hallam, 1998) издваја шест група вештина од којих зависи учење музике и док су неке од њих потребне за све музичке активности, неке се примењују селективно за посебне задатке (Табела 6).

⁶¹ О специфичностима музичког развоја било је речи у поглављу „Музички развој детета“.

⁶² Нека истраживања су се бавила и питањем узраста у којем је могућ утицај на развој музичких способности. Гордон (1989) помоћу својих стандардизованих тестова музичког потенцијала долази до закључка да је особа од рођења па завршно са деветом годином живота у стадијуму развоја музичког потенцијала. После девете године се он стабилизује, што значи да особа неће битно напредовати у односу на потенцијал достигнут у тренутку стабилизације.

Табела 6. Музичке вештине⁶³

Слушне вештине потребне за:	<ul style="list-style-type: none"> – развој ритмичке тачности и осећај пулса – добру интонацију – лакоћу знања како ће музика звучати без свирања – импровизацијске вештине
Когнитивне вештине потребне у процесу:	<ul style="list-style-type: none"> – читања музичке нотације – транспозиције – разумевања тоналитета – разумевања хармоније – разумевања структуре музике – меморисања музике – компоновања – разумевања различитих музичких стилова и њиховог културног и историјског контекста
Техничке вештине потребне за развој:	<ul style="list-style-type: none"> – инструментално специфичне вештине – техничке спретности – артикулације – експресивне квалитете тона
Музичарске вештине подразумевају:	<ul style="list-style-type: none"> – бити способан свирати експресивно – бити способан произвести тон – развијање контроле – схватање пренесеног значења
Извођачке вештине подразумевају:	<ul style="list-style-type: none"> – бити способан комуницирати са аудиторијумом – комуницирати с другим извођачима – бити способан координирати групу – презентовати се аудиторијуму
Вештине учења подразумевају:	<ul style="list-style-type: none"> – бити способан самостално учити, надzirати и евалуирати напредак

Уз наведене групе вештина потребно је развијати социјалне вештине, организацијске вештине и вештине управљања временом које су потребне и у другим професијама, те нису ексклузивно музичарске (McPherson & Hallam, 2009).

1.4. Мерење и процењивање музичких способности

Од почетака музичке наставе наставници процењују музичку подобност ученика за музичку успешност, али таква испитивања нису формализована. Уобичајена је селекција базирана на способности певања које је повезано с моторичким сегментом и као такво зависно од вежбања. Однос између тоналне подобности (*aptitude*) и коришћења 'певаног гласа' може бити проблематичан и због тога може доћи до дискрепанције између стварног музичког потенцијала испитаника и процене наставника. Како је певање музичка вештина која се мора увежбати и фактички представља музичко извођење, испитивање музичких способности тиме постаје испитивање музичког постигнућа. Процењивање музичке способности за музичку успешност коју

⁶³ Табела 6. преузета из McPherson & Hallam (2009, стр. 260).

спроводе наставници музике испитујући перцептивне и репродуктивне музичке способности, варира од прилике до прилике, јер је процена субјективна и оставља отворена питања о томе колико је поуздана. Ипак, наставникова стручност, искуство и непосредност у контакту са особом која жели да учи музику, омогућују значајну процену музичких способности.

Почеци испитивања музичких способности везани су за потребу да се селекују музикални од немусикалних ученика, али се и код психолога појавило интересовање да се истраже ове примарно менталне способности, те у ту сврху израде мерни инструменти. Током 19. века настали су бројни покушаји налажења научног начина одређивања дечјег музичког потенцијала. Први тест музичких способности сачинио је Карл Штумпф (Stumpf, Carl) 1883. године, предложивши одређен број једноставних тестова које наставници могу да спроведу како би одабрали талентоване ученике (Hallam, 2006). У складу са схватањем музикалности као јединственог, глобалног својства, Ревеш (Révész) смишља опсежније батерије тестова како би било могуће установити шири опсег способности, помоћу којих тестирана особа може слушати и разумевати уметничку структуру композиције и естетски доживети музику (Hallam, 2006). Ревешово испитивање музикалности нема потребне психометријске карактеристике теста као таквог, али је као прво експериментално испитивање указало на многе елементе музикалности и могућности њиховог мерења (Roјko, 1981).

Од 1919. године, када је Сишор (Seashore)⁶⁴ објавио прву верзију својих *Мера музичког талента* (*Measures of Musical Talents*), започело је раздобље истраживања могућности тестирања музичких способности. Први тестови музичких способности били су базирани на психометријским техникама тог времена или оријентисани на утврђивање онога што особа чује или препознаје, а као одраз теорије да бољи слух имплицира више нивое музичког талента. Сишор и његови истомишљеници заступали су став да је музичка способност сет слабо повезаних базичних сензорних вештина дискриминације које имају генетску базу која се неће променити током времена, осим код варијација које су се догодиле због мањка пажње при испитивању (Hallam, 2006). У односу на дефинисање музичких способности, Сишорови тестови садрже тестове висине тона, гласноће, ритма, трајања, тембра и памћења тонова, а по његовом мишљењу резултате субтестова не би требало комбиновати како би се дала

⁶⁴ Детаљан опис, подаци о поузданости и ваљаности тестова музичког талента Сишора може се прочитати код Ландина (Lundin, 1967, стр. 236–244), Радош (2010, стр. 84–88) и код Ројка (1981, стр. 29–33).

заједничка мера музичке способности, јер они нису међусобно повезани (Hallam, 2006). Сишор је више пута (1925, 1939, 1956, 1960. године) ревидирао прву верзију свог теста, а први стандардизовани тест музичких способности подстакао је истраживаче на креирање нових.

Психометријски тестови музичких способности током 20. века креирани су у односу на дефинисање музичких способности као предмета мерења које је било различито од аутора до аутора, па су се утолико разликовали и сами тестови. У Табели 7 су наведени најзначајнији психолошки тестови у изворном облику, а многи од њих су касније ревидирани како би им се побољшала својства.⁶⁵ Сви наведени тестови су слушни, осим Вагнеровог (Wagner), који уз слушно уочавање тражи и репродукцију певањем и куцањем. Тестови су ограничени узрастом за који дају предиктабилне резултате за будућу музичку успешност.

Табела 7. Најзначајнији тестови музичких способности⁶⁶

Тестови музичких способности	Године изворних тестова
Measure of Musical Talents (Seashore)	1919
K-D Music Tests (Kwalwasser & Dykema)	1930
Wing Standardized Tests of Musical Intelligence (Wing)	1939
Tilson-Gretsch Musical Aptitude Test (Tilson)	1941
Gaston Test of Musicality (Gaston)	1942
Tests of Musical Ability (Lundin)	1949
Whistler-Thorpe musical Aptitude Test (Whistler & Thorpe)	1950
Drake Musical Aptitude Tests (Drake)	1954
Musical Aptitude Profile – MAP (Gordon)	1965
Measures of Musical Ability (Bentley)	1966
Musikleistungstest (Wagner)	1970
Primary Measures of Audiation (Gordon)	1979
Intermediate Measures of Audiation (Gordon)	1982
Advanced Measures of Music Audiation (Gordon)	1989

Без обзира на начин дефинисања музичких способности, њихова најчешће испитивана компонента у набројаним тестовима је уочавање и дискриминација **висине тонова**. Испитивање овог елемента изводи се на неколико начина, почев од тога да се испитује перцепција најнижег, односно највишег тона, најмањих разлика између висина двају тонова, односа између висина двају тонова, до уочавања тона у оквиру акорда.

⁶⁵ У Србији се користе прилагођени и стандардизовани тестови Гордона, Бентлија (Bentley) и Винга (Wing) као обавезни део психолошког испитивања у селекцији музички надарене деце на пријемним испитима за основне и средње музичке школе, те у процесу праћења развоја и напредовања ученика (Radoš, 2010).

⁶⁶ О наведеним и другим тестовима музичких способности може се прочитати код Ландина (Lundin, 1967), Мирковић Радош (1989), Радош (2010) и Ројко (1981).

Опажање и памћење **мелодије** испитује се тако што се тражи уочавање понављања или промене у поновљеној мелодијској целини, уочавање смера кретања мелодије, уочавања мелодијске транспозиције, па све до преферирања мелодије, њеног стварања на задати текст и осмишљавања завршетка мелодије. Опажање и репродукција **ритма** испитује се у музичком и ванмузичком контексту на начине којима се мери уочавање краћег и дужег тона, уочавање промене ритма код парова ритмичких склопова, уочавање истог или различитог у поновљеној музичкој целини и преферирање ритмичке акцентуације. Набројани тестови музичких способности мере и опажање **хармоније** кроз задатке откривања алтерације једног од тонова у поновљеном акорду, разликовања акорда према структури и одлучивања о прикладнијој од две хармонизације. Надаље, задаци уочавања тишег или гласнијег тона и избора прикладнијег начина варирања **гласноће** код мелодије мере динамичку компоненту музичких способности. А задаци уочавања различитости боје тона/**тембра** управо то и мере. Осећај за структуру и равнотежу музичке **фразе** испитује се задацима уочавања истог или различитог у поновљеној мелодијској целини и избором прикладнијег фразирања у две изведбе. Појављују се и задаци упоређивања слушане мелодије и слушаног ритмичког склопа с оним који је у **нотном запису** (у тесту *The K-D Music Tests*; Rojko, 1981).

Задаци су током ових седамдесетак година конструисања тестова музичких способности били задавани у односу на техничке могућности времена у којем су настајали. Тако је у првој верзији теста разликовања висине тона, Сишор 1919. године користио музичку виљушку, а касније су задаци тестова били извођени уживо уз помоћ различитих музичких инструмената или гласом. Развојем технологије снимања и репродукције звука омогућено је спровођење тестова снимљених на грамофонске плоче, а задаци тестова су извођени на оргуљама, виолини, виолончелу или гласом уз метроном. Задаци у последњим наведеним тестовима (Гордонови тестови) креирани су уз помоћ компјутерске технологије, где задатке изводе врхунски музичари чији су наступи снимљени на аудио касете и компакт дискове.

Налази новијих психолошких изучавања природе музичких способности и развоја појединих видова испољавања код деце мењају схватања на којима треба да се заснивају мерни инструменти, врсте задатака и узрастне границе у оквиру којих се процењује одређени вид музичког понашања (Radoš, 2010). „Данас више није спорно које су основне компоненте музикалности већ која врста задатака делотворније обезбеђује остваривање две основне функције тестова – дијагностичку и предиктивну“

(Radoš, 2010, стр. 104). Међутим, још увек није решен проблем треба ли у тестовима користити „звучну грађу“ или „праву музику“, па се и даље воде психолошке расправе о ефикасности теста да мери урођену способност, а не и научене вештине које прâву музикалност не могу да замене (Radoš, 2010).

Бројне факторске анализе изведене различитим техникама или поновљеним истим факторским поступком још увек нису дале једнозначан одговор на питање факторске структуре варијабли у тестовима музичких способности (Radoš, 2010), али је утврђено да различите варијабле не мере специфичне независне факторе. Радош (2010) закључује како се о музичким способностима може говорити као о ширим факторима који су узајамно повезани и чине хијерархијску организацију структуре музикалности. За структурирање аудиторног материјала, као и за музичко извођење, већ помињани Карма сматра да је нужно на уму имати групу варијабли које су неопходне за увиђање односа између елемената звучне целине, а то су сензорне способности и способности перцептивног и когнитивног структурирања (1985). Ако се прихвати становиште да је способност опажајног и когнитивног структурирања музичког материјала кључна за ваљану процену музичких способности, онда је треба испитивати ослобођену утицаја средине како би се користила у дијагностичке и прогностичке сврхе будуће успешности у учењу музике (Radoš, 2010). Дакле, осим узрасног ограничења коришћења тестова музичких способности у обзир треба узети и музичко-културне норме, јер су способност структурирања акустичког материјала, те осећаја за тоналност, ритам и хармонију, рефлексивне културних специфичности (Карма, 1985).

Било којим покушајем мерења музичких способности не могу се обухватити сви аспекти човекове способности за успешност у музици, зато што постоје бројне разлике између различитих врста музичара и постоји посебна потребна „опремљеност“ за сваку од њих. Бентли (Bentley) сматра да није могуће мерити музичку способност у тоталитету, већ се може мерити индивидуална способност да се доносе неки основни судови који су неопходни за бављење музиком (Mirковић Radoš, 1998). Тестови музичких способности засновани су на различитим схватањима о природи музичких способности, а како не постоји нити једна „права“ теорија музикалности тако не постоји нити један „прави“ мерни инструмент (Radoš, 2010).

Дискутована мерења музичких способности која спроводе психолози, фокусирана су на распон слушних, перцептивних способности, за разлику од процена музичара који испитују перцептивне и репродуктивне способности. Истраживачи

сада генерално прихватају став да слушне вештине саме по себи нису довољне да би се предвидео будући успех кроз цели низ музичких активности, поготово не оне које инволвирају моторичке вештине и креативност (McPherson & Hallam, 2009). Према Карми, да би тестови који мере способност организације, перцептивног и когнитивног структурирања музичког материјала имали предиктивну вредност, требало би сагледати њихову повезаност са већим бројем критеријума успешности, а не тежити повећавању корелације теста са једним критеријумом, једном активношћу која се сматра најиндикативнијом за музикалност, односно музичку успешност (према Radoš, 2010). Поменути аутор сматра да би овакав тест требало да омогући високу корелацију са наставничким проценама дететове музикалности, умерено високе корелације са успехом на испиту из инструмента и наступима, али не и да значајно корелира с интелигенцијом и дужином учења музике (Radoš, 2010). Такав тест би имао предиктабилност даљег тока музичког развоја. Гордон (1989) сматра да је најбољи поступак евалуације музичких способности ученика комбиновање објективног теста и субјективног мишљења наставника, те да наведено представља идеалне услове за процену и саветовање ученика музике.

У Хрватској и Србији се на пријемним испитима пре уписа у музичке школе процењују музичке способности. Проверу музичких способности изводи наставник, најчешће солфеђа, а процена се доноси на основу мишљења свих чланова комисије коју чине наставници осталих музичких дисциплина, првенствено инструменталних. У Србији психолози такође учествују у процесу селекције кандидата примењујући психолошке тестове музичких способности (Vogunović, 2006, 2010b) Музички педагози најчешће од ученика траже певање песме по свом избору, репродукцију задатих ритмичких и мелодијских примера и репродукцију задатих тонова.⁶⁷ На сличан начин се проверавају музичке способности на пријемним испитима на учитељске студије у Србији, а провера има елиминатрони карактер.⁶⁸ Процена музичких способности кандидата спроводи

⁶⁷ Овај закључак је донесен на темељу прегледа интернетских страница музичких школа у Хрватској и Србији, а узорак није велик јер музичке школе, ако и имају интернетску страницу не наводе детаљан начин спровођења пријемног испита пре уписа у основну музичку школу. Музичке школе према којима смо изложили начин процене музичких способности су Glazbena škola Vatroslav Lisinski, Zagreb; Glazbena škola „Silvije Bombardelli“, Solin; Glazbena škola Josipa Hatzea, Split; Glazbena škola Frana Lhotke, Sisak; Glazbena škola Makarska; Glazbena škola Jan Vlačić, Virovitica; Музичка школа Ватрослав Лисински, Београд; Музичка школа „Исидор Бајић“, Нови Сад; Музичка школа „Мокрањац“, Београд; Музичка школа – Суботица; Музичка школа „Станислав Бинички“, Београд; Музичка школа „Јосиф Маринковић“, Београд.

⁶⁸ Учитељски факултет у Београду, Учитељски факултет у Ужицу, Факултет педагошких наука у Јагодини, Учитељски факултет у Врању, Педагошки факултет у Сомбору.

се певањем песме по слободном избору кандидата или по избору кандидата с понуђене листе, репродуковања задатих тонова и мелодијских мотива и репродуковања задатих ритмичких мотива. Од 2006. године, када су се почеле изводити учитељске студије према болоњском моделу, у Хрватској се не спроводе пријемни испити с елиминацијом према процени музичких способности нити на једном факултету.⁶⁹

1.5. Педагошке импликације квалитета и кванитета музичких способности у процесу стицања музичких компетенција студената

„Музичке способности, у најширем значењу овог појма, представљају примарни чинилац музичке успешности и услов без кога се не може говорити о учењу музике и усвајању вокално-инструменталних извођачких компетенција“ (Vogunović, 2010a, стр. 73). Питање је како и у којој мери музичке способности условљавају стицање и развој музичких компетенција. Како је наше истраживање усмерено на популацију студената/учитеља, продискутоваћемо музичке способности у контексту ове популације.

Већ је раније у тексту било говора о посебној „опремљености“ за музичку успешност за сваку поједину врсту музичара. Потребно је, дакле, утврдити које музичке способности и који ниво музичких способности треба да поседују студенти за успешно стицање и развој музичких компетенција. У поглављу о музичким компетенцијама будућих учитеља⁷⁰ набројане су музичке компетенције које је неопходно развити током студија, а претпоставка том развоју је способност перцепције и репродукције тонских висина певањем у опсегу дечјег гласа, развијен осећај за музички метар и ритам, те развијена музичка меморија.

Постоје елементарне, фундаменталне музичке способности које су неопходне за музичку успешност. Мирковић Радош (1998) сматра како су то, пре свега, способност разликовања висине, а затим ритма, гласноће, трајања и тембра, мелодијска и ритмичка меморија и друго. С обзиром на очекиване исходе учења музике на учитељским студијама и њихову елементарност, нема разлога за проширивањем захтева за ову популацију. Потребно је одредити ниво музичких способности и групу немусичких способности нужних за усвајање примарно вокално-инструменталних, а онда и осталих музичких компетенција. У том смислу:

⁶⁹ Уведен је бодовни модел којим се вреднује само успех на матури и средњошколски успех (Nikolić и Egegovac, 2010). На појединим факултетима у Хрватској се још увек спроводе провере музичких способности, али оне немају елиминаторни карактер, док су други факултети укинули проверу музичких способности управо из разлога јер немају елиминаторни карактер и не врше селекцију кандидата.

⁷⁰ Стр. 46–52.

Слушна/сензорна перцепција висине тона треба да буде на степену разликовања висине тона у опсегу дечјег гласа, без обзира на тембр гласа или инструмента на којем се висине слушају, а *перцептивна свест* региструје однос тонова у мелодијском низу који не излази из оквира тоналности. Потребно је разликовање динамике и темпа на три ступња: тихо-средње гласно-гласно; споро-умерено-брзо.

Ритмичка перцепција потребна је на оном ступњу који омогућава уочавање једноставног ритмичког груписања. Мелодијска и ритмичка меморија такође не морају да буду на захтевном нивоу, али би требало да буду довољне за праћење малих музичких форми или памћење малих музичких реченица.

Немузичке способности неопходне за усвајање вокално-инструменталних компетенција су когнитивне способности (учења, пажње, разумевања, интелигенција и друго) и моторичке способности (координација руку, координација руке и гласа, певање).

Излагање стицању различитих вештина је потребно како би се „пробудио“ музички потенцијал, развијале музичке способности и како би се дошло до очекиваног музичког постигнућа (слушне, когнитивне, техничке, музичарске, извођачке вештине и вештине учења).⁷¹ Наиме, популација студената/учитеља јесте углавном популација без значајнијег искуства активног музицирања. Процес стицања вештина потребних за учење музике мора започети буђењем музичког потенцијала који није био у функцији.⁷²

Да би се методички обликовала адекватна настава музике потребно је утврдити статус музичких способности студената, а он се утврђује мерењем музичких способности примереним тестовима. На учитељским студијама музичка настава се изводи у групама, те постоји одређен минимум способности за њено успешно праћење.⁷³

Дефинисањем музичких способности потребних за усвајање музичких компетенција за студенте/учитеље одредили смо предмет мерења који ће условљавати облик теста музичких способности и његову метријску природу. Избор најбољег теста музичких способности за популацију студената/учитеља требало би да зависи од:

- специфичних музичких способности потребних за поједину врсту музичке активности;

⁷¹ Набројане су у Табели 6.

⁷² Такве музички неiskusне особе Лоу и Центнер (Law & Zentner, 2012) назвали су „музичким спавачима“, а истраживање Николић и Ерцеговац-Јагњић (2010) показало је да се, иако је раздобље развоја музичког потенцијала окончано око десете године живота, музички потенцијал код ове популације може пробудити квалитетним радом и залагањем учесника наставе.

⁷³ Упркос могућностима буђења музичког потенцијала, пракса показује да одређени број студената није способан да одговори свим изазовима и управо би се због тога морало спроводити тестирање музичких способности пре уписа на учитељске студије.

-
- метријских особитости теста музичких способности;
 - културне условљености садржаја теста;
 - економичности теста (трајање тестирања, трошкови, испитивачи, услови тестирања).

Музичко-педагошка пракса на учитељским студијама у Хрватској нема у употреби стандардизовани тест музичког потенцијала, нити способности. За осигуравање хомогене групе студената за музичку наставу која ће резултирати адекватним музичким постигнућима и неометаним стицањем и развојем музичких компетенција, потребно је пронаћи тест који би задовољавао раније поменуте критеријуме. Како је тест везан за специфичну популацију, намеће се потреба креирања специфичног теста музичких способности намењеног популацији студената/учитеља који ће бити заснован на објективном мерењу репродуктивног аспекта музичких способности, укључујући и одређене музичке вештине (певање, координирање вокализације с покретима руке). Како би се по угледу на традиционално испитивање перцептивних и репродуктивних музичких способности креирао тест који ће бити објективан, ваљан, поуздан и дискриминаторан, у овом истраживању смо креирали и стандардизовали тест музичких способности који ће задовољити стандарде мерења.

2. МОТИВАЦИЈА

Темељни унутрашњи услов човековог учења су његове способности, док други чини мотивација. Мотивација је унутарње стање које побуђује, управља и одржава понашање. Стога ће и од мотивације зависити ангажман студената/учитеља за стицање и развој музичких компетенција. Задатак овог истраживања јесте да утврди на који начин мотивација утиче на учење музике код студената/учитеља, од чега зависи, како функционише и може ли се и на који начин током наставног процеса учења музике деловати на њено повећање како би се музичке компетенције развиле до оптималног нивоа.

Улога и значај мотивације студената за учење музике на учитељским студијама може се посматрати са два аспекта, као општа мотивација за учење и специфична мотивација за учење у домену музике, будући да од њеног степена, квалитета и начина испољавања зависи учење уопште, па и учење музике. Природа процеса учења музике на учитељским студијама захтева од студената редовно похађање нас-

таве, активно учествовање у наставним активностима, самостално учење код куће и свакодневно вежбање музичких вештина. Иако се од студената/учитеља не очекују висока музичка постигнућа, свакодневно вежбање свирања и певања захтева већи и другачији ангажман у односу на онај на који су навикли током ранијег школовања.⁷⁴

2.1. Теорије мотивације

Данас се у психологији мотивација најчешће дефинише као процес покретања активности човека, усмеравања на одређене објекте и регулисање активности ради постизања одређених циљева (Vogunović, 2010a). Истраживања мотивације фокусирана су на начин и разлог због којег људи иницирају акције усмерене према специфичним циљевима, колико им треба да почну с активношћу, колико интензивно су инволвирани у активност, колико су упорни у својим покушајима да постигну жељене циљеве, те шта мисле и осећају у том процесу (Woolfolk, 2010).

Историјски развој теоријских модела мотивације креће се од наглашавања важности њених унутрашњих покретача, као што су воља и потребе, затим је у доба процвата бихевиоризма фокус усмерен ка спољним агенсима понашања, да би когнитивна револуција поново скренула теоретичаре мотивације ка унутрашњим покретачима понашања, али овај пут у домену когниције – са аспекта интеракције индивидуе и средине (Vogunović, 2010a). Савремене теорије мотивације стављају нагласак на начин на који интерпретација догађаја утиче на перцепцију особе и начин на који интерпретација догађаја утиче на константно мењање самоперцепције (Hallam, 2006).

Међу новијим теоријама најутицајније су теорије очекивања у којима се наглашава важност когнитивних процеса (перцепција сопствених способности, процена вероватности постизања успеха, уверење о важности постизања одређеног циља), као посредника између задатка и понашања (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić и Miljković, 2003). Поједини модели се међусобно разликују у зависности од тога којим се когнитивним варијаблама приписује највећа важност код објашњења мотивисаног понашања.

Осим теорија очекивања значајан допринос разумевању мотивацијских процеса дају и атрибуцијске теорије. Међу атрибуцијским теоријама најконцизније је природу атрибуцијских процеса и њихове последице објаснила теорија Бернарда

⁷⁴ Нека од истраживања показују да се 12%–27% музичког постигнућа може објаснити учешћем мотивације и то када се ради о различитим областима бављења музиком (Asmus, 1986a). Стога, мотивација је врло важна и за музичку успешност студената/учитеља.

Вајнера (Weiner, Bernard). Вајнер анализира атрибуције постигнућа у односу на три кључне димензије: место узрока (унутрашњи или спољни смештај), стабилност узрока (могућност или немогућност контроле) и могућност контроле (стабилност или нестабилност) (према Vizek Vidović и сар., 2003). У том смислу „димензије приписаних узрока одређују очекивања и емоционалне реакције које изравно покрећу активност“ (Kolić-Vehovec, 1998, стр. 116).

Када се говори о школским ситуацијама постигнућа, Вајнер је установио да ученици најчешће наводе четири врсте узрока успеха, односно неуспеха, а то су способности, залагање, тежина задатка и случај. Према овом аутору, начин на који ученици објашњавају свој успех или неуспех одређује њихова очекивања у вези с будућим постигнућима. Стога се, према овој теорији, може деловати на појачање мотивације за школским постигнућем на начин да се у повратној информацији о успешности успеси ученика приписују његовим способностима, а неуспеси недостатку залагања (према Vizek Vidović и сар., 2003).

Свој допринос разумевању мотивацијских процеса дају и социјално-когнитивистичке теорије које се темеље на претпоставци да је мотивисано понашање условљено обележјима постављених циљева и перцепцијом могућности њиховог објашњења (Vizek Vidović и сар., 2003). У оквиру своје мотивацијске теорије Алберт Бандура (Bandura, Albert) сматра да је људско понашање с једне стране одређено спознајама које се темеље на сопственом искуству о последицама одређених поступака, а с друге стране је одређено и посредним искуством које се темељи на опажању других људи и последица које њихови посупци имају за сопствени живот појединца (учење по моделу) (1997). Уочавањем и праћењем сопственог постигнућа у односу на постављене циљеве јавља се доживљај самоефикасности, који у великој мери зависи од повратних информација важних особа, те од поређења с моделима у сличним условима (Vizek Vidović и сар., 2003).

У академским условима мотивација за постигнућем је један од најважнијих типова мотивације и дефинише се као општа тенденција стремљења успеху, те тенденција бирања активности усмерених ка циљу и успеху (Vizek Vidović и сар., 2003). Ученици ниске мотивације за постигнућем усмерени су на извођење (на реализацију тренутног, парцијалног задатка), те на избегавање неуспеха, док су ученици високо развијене мотивације за постигнућем усмерени на учење и постизање успеха (Vizek Vidović и сар., 2003).

2.2. Мотивација за учење музике

Кључни разлог зашто је мотивација важна наставницима је потврђена веза између мотивације за учење и академског постигнућа.⁷⁵ Висока мотивација не само да подстиче учење, већ утиче и на то како и колико ће ученици научити. Ученици који су мотивисани да науче нешто корисно, употребљавају више когнитивне процесе, па усвоје и запамте више од ученика који су мање мотивисани (Graham & Golan, 1991). Међутим, мотивација ученика за школу је комплексан и динамичан феномен, који обележавају различити академски и социјални циљеви.

Мотивација за учењем расте из потреба, циљева, интереса, емоција, уверења и атрибуција индивидуе у интеракцији са сетом задатака, осигуравањем аутономије и признања, те када се омогући груписање садржаја, евалуацијске процедуре и довољно времена (Woolfolk, 2010). То доводи до велике разноврсности у мотивацији појединца. Због тих разлога савремена наука разликује више врста мотивације у односу на постизање различитих циљева и може се поделити на *интринзичну*, која је настаје из унутрашњих побуда, и *екстринзичну* мотивацију, код које спољни фактори утичу на њен развој.

Под интринзичном мотивацијом подразумева се све оно што „изнутра“ наводи ученике на активност учења и оно што тој активности даје енергију, усмерава и одређује јој трајање (Grgin, 1997). У њеној се основи могу налазити природне и/или стечене потребе, ужи и/или шири интереси, способности и на њима обликоване склоности, ставови, вредности, очекивања, когнитивни судови и одлуке, те њима изазване емоције (Grgin, 1997). Интринзична мотивација је природна тенденција у тражењу и савладавању изазова, на пример, када се прате лични интереси и увежбавају способности (Woolfolk, 2010). Екстринзична мотивација се темељи на факторима који нису повезани са самом активношћу. То значи да, заправо, нисмо заинтересовани за активност због нас самих, него нам је стало само до тога што ће нам та активност донети, награду или казну.

Основна разлика између интринзичне и екстринзичне мотивације је разлог особе за извођењем активности, односно представља одговор на питање да ли је место узрочности за акцију унутар или изван особе. Мотивација особе најчешће има елементе обеју врста мотивације. Важно је запамтити да ова два типа мотивације не искључују једна

⁷⁵ Ученици који су мотивисани постижу боље резултате у школи, остају дуже у њој, више уче и успешнији су на тестовима (Sternberg & Williams, 2010).

другу. Оне се могу појавити симултано, исто као и појединачно (Sternberg & Williams, 2010). Могуће је, па чак и пожељно, охрабривати ученике да користе оба типа мотиватора: интринзичне и екстринзичне (Sternberg & Williams, 2010).

Мотивација игра кључну улогу у било којем облику ангажмана у музици. Истраживане су везе између мотивације, самопоимања, атрибуције успеха и неуспеха, структуре циљева и укључености у музику и одустајања од учења музике (BERA, 2004). Теоријски оквир у којем се проучава мотивација за учење музике обухвата становишта од превазиђене бихевиористичке перспективе која истиче наставника као први извор мотивације до теорија које се темеље на когнитивним теоријама мотивације постигнућа (Bogunović, 2010). Најзначајније теорије коришћене у тумачењу и разумевању мотивације за учење музике су атрибуциони модел (Weiner, Asmus) и теорија очекивања (*expectancy-value* модел; Raynor, Atkinson, Eccles & Wigfield), док су за тумачење мотивације даровитих то теорија „тока“ (*flow*; Csikszentmihalyi), концепт самоефикасности (*self-efficacy*; Bandura) и мотивације овладавања (*mastery-oriented motivation*; Dweck, Dweck & Leggett).

Халамова (Hallam, 2006) сматра да би се као теоријски оквир за ангажман у музици уопштено могао употребити модел теорије очекивања-вредновања (*expectancy-value*). Наведени модел има три главне компоненте:

1. компоненту вредности – учениковог/студентовог уверења о важности и вредности задатка;
2. компоненту уверења о сопственим способностима или вештинама;
3. афективну компоненту – учениковог/студентовог осећања о себи или њиховим емоционалним реакцијама на задатак. Ове компоненте нису међусобно независне, већ постоји комплексна интеракција између њих.

Према моделу очекивања-вредновања и споменуте три компоненте, покушаћемо да дотакнемо неке од кључних елемената мотивације студената/учитеља за учење музике током студија.

1. **Вредносна компонента** укључује три елемента: перцепцију индивидуе о важности задатка; интринзичну вредност или интерес за задатак и корисност задатка за будуће циљеве (Eccles, 1983). Ови елементи се односе на перцепцију студената/учитеља првенствено о важности и вредности музичког образовања у школи, стога и њиховог музичког образовања као будућих учитеља, а онда и важности стицања специфичних музичких компетенција. Студенти имају варијабилан интерес

за учење музике, било да се ради о учењу музике уопште или о појединим задацима учења. Значајна је и варијабилност схватања студената о корисности појединих задатака музичког образовања за будуће циљеве, прво у оквиру стицања музичких знања и вештина, затим методичких компетенција, па онда и укупне компетенције будућег учитеља. Ова три елемента код студента су у функцији обликовања идентитета учитеља музике, а тиме и својеврсног музичара. Тај осећај би требало да подржи интринзична мотивација како би се студент ангажовао у музици, али и како би порасле његове музичке аспирације за будућност. Интринзична мотивација је кључни аспект развоја самоодређења као учитеља музике, али је јасно и то да не могу све музичке активности бити интринзично мотивисане.

2. **Компонента очекивања** повезана је са уверењима студената о сопственој способности да изведу задатак, њиховим судовима о самоефикасности и контроли, те очекивањем успеха (Hallam, 2006). Када студент/учитељ прилази музичком задатку, он обликује очекивања о томе колико ће добро моћи да конкретан задатак и реализује, а очекивања ће се темељити на његовим ранијим реализацијама (самоефикасност). Бандура (1989) сматра да ће мотивација за активност бити на врхунцу када се јака уверења о самоефикасности комбинују са одређеним умереним несигурностима о исходу, на пример када се особа осећа компетентном, али изазваном. Самопоуздање у сопствене способности не мора нужно побољшавати мотивацију када се особа суочава с неуспехом, а најрањивији у суочавању с неуспехом су управо студенти с искуствима успеха и високих нивоа самопоуздања (Dweck, 2000).

Када се говори о компонентама очекивања, важно је поменути сазнања проишлаго из истраживања оријентације према циљу који може бити само *извођење* или *учење*. *Циљеви извођења* се тичу постизања позитивних судова о компетенцији и избегавање негативних. Супротно томе, *циљеви учења* узимају у обзир повећање вештине, рефлексију жеље да се уче нове (вештине), овладава новим задацима или разумеју нове ствари (Hallam, 2006). Када су ученикови циљеви и уверења о вероватности њиховог успеха у питању, они који себи постављају *циљеве извођења* су рањивији и развијају реакције беспомоћности, посебно када су фокусирани на могућност неуспеха (Dweck & Leggett, 1988). Супротно томе, они ученици који су усвојили оријентацију *циљева учења* имају тенденцију да користе дубље, ефективније стратегије учења и пуно ефективније примењују оно што су научили (*mastery-oriented pattern*). На исти начин се студенти/учитељи одређују према циљевима учења музике

и тиме одређују своју мотивацију за континуирани развој музичких компетенција и компетенција за поучавање музике.⁷⁶

3. Афективна компонента повезана је с анксиозношћу у вези с извођењем и потребом појединаца да одрже самопоштовање. Како су индивидуе мотивисане да изграде, одрже и промовишу позитивну слику о себи, оне развијају различите стратегије како би одржале самопоштовање, па чак и оне којима „побеђују“ саме себе, на пример смањивањем улагања труда (Covington, 1984). Вајнер (Weiner, 1986) сматра да је у овом контексту важно како објашњавамо своје успехе и неуспехе, а то чинимо приписујући их стабилним или нестабилним, контролабилним или неконтролабилним, те интринзичним или екстринзичним факторима. Дакле, ако студенти свој неуспех приписују нечему нестабилном, на пример лошој срећи, то се не мора више догађати у будућности, стога очекивања у вези са будућим извођењима неће бити угрожена. Али ако се неуспех приписује стабилним чиниоцима, као што је мањак способности, онда се може очекивати континуирани неуспех (Weiner, 1986). Тако су неки узроци (као што је вежбање) под нашом контролом, али неки нису контролабилни, као што је, рецимо, тежина задатка. Неки су узроци интернални, попут способности, а неки екстернални, на пример квалитет наставе. Сва три описана фактора су у међусобној интеракцији.

Истраживања емоционалне реакције на успех и неуспех су показала да осећања љутње, узрујаности и кривице или повратна информација о неуспеху вероватно воде према позитивним одговорима за будући рад. Али ако су одговори на неуспех окарактерисани као стид или nelaгода пред другима, мање је вероватно да ће се позитивно рефлектирати на будући рад, што се чешће јавља код оних који свој неуспех тумаче као мањак способности (Hallam, 2006).

Све наведено индикује важност успешности за мотивацију, а када се успех не догоди важно је да се створе адекватне атрибуције које ће водити према високом музичком самопоштовању. Џејмс Остин је показао (Austin, James, R.) да су ученици с

⁷⁶ Такође, може се посматрати веза између схватања које имају ученици о интелигенцији и њиховим изборима циљева, те њихових схватања природе музичких способности. Када ученици/студенти схватају интелигенцију као фиксну и непромењиву, они су склонији усвојити циљеве извођења, док они који сматрају да је интелигенцију могуће повећати, имају тенденцију бирања циљева учења (Dweck & Leggett, 1988). Установљено је да ученици који имају став о непроменљивости интелигенције, имају слабију реализацију, не придају значај уложеном труду и не верују да рад може компензовати слабије способности, док су та мишљења код ученика који имају став да се интелигенција може повећати, супротна (Dweck & Leggett, 1988). Ако став о стабилности, односно променљивости интелигенције, проширимо на све друге капацитете и способности особе, па и на музичке способности, онда се и однос студената/учитеља с обзиром на усвајање циљева учења и важност улагања труда може гледати из исте перспективе. Тако ће став студената о природи музичких способности и важности уложеног труда постати темељ избора циља извођења или циља учења.

ниским музичким самопоштовањем били мање заинтересовани за музику и мање су вредновали труд у односу на студенте који имају умерене или високе нивое музичког самопоштовања (1991).

Како је наставник музике особа која даје студенту повратну информацију, било би пожељно да се наведена мишљења и резултати истраживања примењују у комуникацији са студентима на настави музике. Неколико студија је истраживало мотивацију ученика у процесу учења музике. Барбара Рајмер (Reimer, Barbara) користила је теорију атрибуција како би истражила афективне последице наставникових повратних информација приликом учења свирања клавира. Ученици којима је успешност објашњавана унутрашњим атрибуцијама, способношћу и трудом, имали су позитивније афекте према свирању клавира и самом инструктору него ученици којима је успешност објашњавана тежином задатка или разлогом среће (1975). Асмус (1985) према атрибуцијској теорији класификује одговоре које су ученици давали о разлозима зашто су неки успели у музици, а неки не. Резултати указују на то да су ученици објашњавали успешност и неуспешност у музици унутрашњим разлозима, способношћу и трудом. Асмусово (1986а) истраживање је показало да ученици мењају своје атрибуције како постају старији. Млађи ученици су склонили веровању да њихова музичка успешност зависи од вежбања, док се то уверење одрастањем мења у ставове који су мање пожељни са аспекта наставника. Зато Асмус (1986b) закључује да наставници на свим нивоима треба да охрабрују ученике/студенте на усвајање атрибуција везаних за улагање труда, како би били мотивисани да уложе више труда и постали компетентни у музици.

2.3. Импликације за музичко образовање будућих учитеља

Истраживања мотивације за учење музике везана су за успешност музички даровитих у процесу дуготрајног образовања које тежи ка врхунским музичким постигнућима. Наше се истраживање бави музичким образовањем будућих учитеља разредне наставе који музику уче на учитељским студијама паралелно с бројним другим, различитим областима општег образовања. Ниво очекиваних музичких постигнућа и ниво постигнућа за поједине сегменте образовања на учитељским студијама подразумева просечне способности у популацији. Осим тога, музичка настава се одвија у околностима групне наставе музике, чије специфичности и чињеница да се она учи у одраслом добу, стављају пред наставнике захтеван задатак у вези с мотивацијом студената.

Ако темељно начело теорије атрибуције применимо на музичко образовање, онда можемо претпоставити да ће уверења ученика/студената о узроцима успеха и неуспеха на музичком задатку утицати на то како ће ученици/студенти приступити задатку у будућности (Asmus, 1986b). Наставници који промовишу становиште да ученици/студенти могу успети у музици ако се потруде и ревносно предају вежбању, вероватније ће наићи на прихватање таквог става, будући да се он подудара са идејом да ће вежбање ученика/студента учинити бољим музичарем и дати резултате (Asmus, 1986b). Напротив, они наставници који промовишу способност у вези с атрибуцијама сугеришу да постоје урођене карактеристике које само неки поседују, а омогућавају им да буду добри музичари (Asmus, 1986b).

Интересовање за наставну грађу у вези је с интринзичном мотивацијом (Andrilović, Matijević, Pastuović, Pongrac и Špan, 1985). Када је неко лично ангажован, мање је важно хоће ли га било ко наградити за ту активност, а оно што га занима обавља с мање интелектуалног напора. Стога је један од задатака наставника да развија интересовање за наставну грађу. За ово постоје различите могућности, али је опште правило да се интересовање лакше развија за ону делатност у којој имамо успеха (Andrilović и сар., 1985).⁷⁷ Интересовање у учењу јавља се као трајнија усмереност на оне наставне садржаје који се доживљавају као сазнајно вредни и корисни у пракси. Овакви садржаји се учењем не само брже усвајају и задржавају, него се и доживљавају као лаки и пријатни (Grgin, 1997).

Идентификовање самог себе као својеврсног музичара захтева одређену преданост музици, што заузврат захтева активан музички ангажман који изазива уживање. Наставници музике су кључни у одређивању обима музичких активности у којем ће оне изазивати уживање, те у успостављању њиховог одговарајућег нивоа како би активности биле изазовне, а студенти успешни у њиховом извођењу. Похвале су кључне за развој самопоуздања, поготово у почетку. Ако се појави неуспех, то би требало бити приписано специфичним околностима, а не мањку способности. Како студенти напредују, њихова интринзична мотивација ће бити повећана уколико имају контролу репертоара који уче и музичке групе у којој учествују. Када активности имају награђујућу социјалну димензију, вероватније је да ће се мотивација и даље повећавати. Међутим, дугорочно гледано, ако мотивација није генерисана из индивидуалне активности, облици спољашње награде за вежбање и друге музичке активности неће допринети одржавању мотивације (Hallam, 2006).

⁷⁷ Полазницима наставе треба омогућити осећај успеха. Због тога би се слабијем полазнику могао олакшати пут до успеха, јер га иначе неће доживети, а бољем ћемо полазнику поставити теже задатке, како би заиста осећао да је урадио нешто вредно труда (Andrilović и сар., 1985).

3. САМОПОУЗДАЊЕ И САМОЕФИКАСНОСТ

У многим земљама у свету које, природно, имају различите образовне системе, евидентирано је слабо самопоуздање⁷⁸ учитеља за подучавањем музике у млађим разредима основне школе. Исто је закључено и за студенте, будуће учитеље. Разлог мањка самопоуздања за подучавањем музике повезује се с изостанком ранијих музичких искустава, мањком музичког знања и вештина, неадекватном обуком у смислу нерелевантних садржаја курикулума на студијама и неадекватним моделима наставника музике. Слабо самопоуздање за извођење наставе музике јавља се код учитеља који уочавају да су неадекватно припремљени и испољавају негативне ставове према својој способности да подучавају музику (Barry, 1992; Seddon & Biasutti, 2008). Доказана је веза између нивоа самопоуздања учитеља и укључивања музичких активности у разреду (Barry, 1992). Стога би се откривањем узрока и природе самопоуздања будућих учитеља у контексту подучавања музике и давања важности психолошким конструктима који су маргинализовани у музичком образовању будућих учитеља могло допринети бољој настави музике у млађим разредима основне школе.

Чини се да је самопоуздање врло сложено својство човека. Петер Лаустер (Lauster, Peter) сматра да се самопоуздање темељи на осећају сигурности који је повезан с оптимизмом и песимизмом. Ниво самопоуздања поступно се развија од детињства, а узрок његовом ниском нивоу могу бити разочаравајући доживљаји, тј. фрустрације, при чему је важна јачина и количина разочарања (Lauster, 1997).

Осим осећања сигурности у способности и просуђивање, самопоуздање садржи компоненту самоефикасности која је један од најважнијих социјално-когнитивних мотивацијских процеса. Самоефикасност је дефинисана као уверење појединца да може успешно деловати како би постигао успешан исход (McPherson & McCormick, 2006). Појам самоефикасности Бандура (1997) уводи у свој модел самовредновања, те њиме означава процену сопствених способности за успешно обављање различитих задатака или облика понашања. Самоефикасност је контекстуално специфична, што значи да варира у зависности од теме и задатка (Woolfolk, 2010). Бандура

⁷⁸ У литератури и говору користи се појам самопоуздање (енгл. *self-confidence*), а под њим се подразумева осећање сопствене сигурности у способности, капацитете и просуђивање (енгл. *self-assurance*), те уверење да се можемо носити са захтевима задатка (енгл. *self-efficacy*) (*Psychology dictionary*).

(1997) сматра да, ако желимо предвидети неко понашање, онда би мерење самоефикасности требало бити одређено специфичним задатком.

Керол Двек (Dweck, Carol) износи став да се људи према имплицитним атрибуцијама сопствених способности могу сместити на континууму, од оних који свој успех приписују урођеним способностима до оних који сматрају да се њихов успех темељи на марљивом раду и учењу. Стога се особе које, свесно или несвесно, заступају идеју о урођеним способностима боје неуспеха јер то ствара негативну слику о њиховим способностима. С друге стране, особе које верују у труд и рад знају да се њихова ефективност може побољшати па се не брину око неуспеха (Dweck, 2000). Постоје аутори који сматрају да је самоефикасност мерљива црта личности која може да предвиди понашање у различитим областима, а успеси или неуспеси особе ће произвести генерализовану самоефикасност која је релативно стабилна у различитим ситуацијама (Smith и сар., 2006). Теорије самоефикасности истичу да се способност постизања циља темељи на уверењима особе о томе може ли она постићи тај циљ (Sternberg & Williams, 2010). Са становишта бихевиориста, перцепције самоефикасности нису узрок понашања него је то процес мишљења који је случајно повезан са срединским догађајима (Pervin и сар., 2008). Темељна тврдња социјално-когнитивне теорије јесте да перцепције самоефикасности условљавају понашање, али се она доводи у питање претпоставкама о другим могућим факторима, од којих је један и стварни ниво вештине (Pervin и сар., 2008).

Бандура (1997) идентификује четири извора самоефикасности: искуство овладаности вештином, физиолошко и емоционално узбуђење, посредна искуства и социјално уверавање. Искуства овладаности вештином су наша непосредна искуства – најмоћнији извор информација о ефикасности. Успешност повећава уверење о ефикасности, док га неуспех смањује. Ниво узбуђености утиче на самоефикасност, у зависности од тога како се узбуђење интерпретира. Када се суочавамо са задатком, стање анксиозности и забринутости, узбуђења или одушевљења ће утицати на смањење или повећање ефикасности (Bandura, 1997). Посредна искуства утичу на самоефикасност кроз модел туђег постигнућа. Што се ученик/студент више идентификује с моделом, то ће већи утицај бити на самоефикасност (Woolfolk, 2010). Код одраслих је најзначајнији извор самоефикасности искуство овладаности вештином, а код деце је то управо идентификација с моделом (Woolfolk, 2010). Социјално уверавање само по себи не може имати утицаја на самоефикасност, али уверљива подршка може довести

до тога да студент учини напор и потруди се, покуша нове стратегије или се труди довољно да успе (Bandura, 1982).

Управо Бандура (1997) заступа мишљење да су очекивања људи о сопственим способностима за задатак кључни за постигнуће. Истраживања су показала како виша перцепција самоефикасности подржава мотивацију (Woolfolk, 2010), те су доказала снажну повезаност између мера перципиране самоефикасности и резултата (Pervin и сар., 2008). На који начин може да се објасни утицај самоефикасности на успешност појединца? „Ако особа процјењује да није довољно ефикасна у извођењу некога понашања, она се неће ангажирати, без обзира на то што процјењује да понашање води жељеном циљу. Процјена властите ефикасности такође одређује колико ће се труда уложити и колико ће се устрајати у активности. Ова процјена утјече на размишљања и емоционалне реакције за вријеме актуалне или антиципиране активности. Они који себе процјењују ефикаснима уложит ће труд и бити устрајни у активности. Особе које себе процјењују као неефикасне брину због тога и замишљају потенцијалне тешкоће и могуће негативне посљедице већима него што оне јесу, а такве мисли стварају анксиозност и ометају ефикасну употребу потенцијала које особе посједују подјелом пажње на задатак и на забринутост због могућег неуспјеха“ (Kolić-Vehovec, 1998, стр. 113).

Према Бандури (1997), људи су најотпорнији на неуспех када имају јако осећање самоефикасности које се развијало дуготрајно, кроз лична искуства успеха, и када су препреке које доживљавају умерене или се не понављају често. Људи с отпорном самоефикасношћу су способни да се брзо опораве од тешкоћа и наставе даље (McPherson & McCormick, 2006). Брзина опоравка после потешкоћа и неуспеха је важан фактор који разликује оне који постижу висока постигнућа од оних који постижу ниска постигнућа (Bandura, 1997).

3.1. Самопоуздање и самоефикасност учитеља за наставу музике

Успешна реализација школских курикулума у пракси зависи од вештина, знања и самопоуздања учитеља. Од перципираног самопоуздања и самоефикасности учитеља зависи хоће ли они интегрисати музику у курикулум (Barry, 1992; Giles & Frego, 2004), како и колико ће је подучавати у разреду и које облике музичких искустава ће омогућити ученицима. Учитељи с негативним ставовима према музици или слабе самоефикасности у подучавању музике неће омогућити ученицима једнак квантитет и

квалитет музичких искустава у односу на колеге са позитивним ставовима и већим самопоуздањем. Бројност и облици музичких искустава, које разредни учитељи спроводе у настави, несумњиво леже у томе колико се сигурно осећају у односу на поједину музичку активност (Barry, 1992). Самоефикасност учитеља разредне наставе у односу на подучавање музике и њихов лични ниво поштовања ове уметности утичу на бројне исходе активности ученика, укључујући академско постигнуће (Battersby & Cave, 2014) и музичко извођење (McPherson & McCormick, 2006).

Шта узрокује слабо самопоуздање учитеља разредне наставе када је реч о настави музике? Истраживања су показала да значајно више нивое самопоуздања за подучавање музике имају они учитељи који су имали формално музичко образовање или високи степен укључености у неки облик музичке активности (Holden & Button, 2006). Мање самопоуздање проистиче из слабијих способности учитеља да реализују музичке активности које се темеље на музичкој теорији и музичком извођењу (Mills, 1989), али и из ранијих негативних искустава у разреду (Hennessy, 2000). Један од разлога за слабо самопоуздање учитеља да подучавају музику је упоређивање сопствених неформално стечених музичких вештина са онима које имају њихове колеге професионални музичари (музички педагози) (Seddon & Biasutti, 2008), што додатно појачава њихов осећај неадекватности.

3.2. Самопоуздање и самоефикасност у музичком образовању на учитељским студијама

У спроведеним истраживањима везе између музичких вештина и самопоуздања установило се да су будући учитељи са највише самопоуздања за подучавање музике били они с постојећим искуством свирања музичког инструмента (Holden & Button, 2006; Hallam и сар., 2009). С друге стране, недостатак формалне музичке обуке будућих учитеља може резултирати мањком самопоуздања у могућности да стичу музичке вештине које би побољшале њихову музикалност (Gifford, 1993).

Осим музичких вештина, и процене студената/учитеља о сопственим музичким вештинама могу утицати на самопоуздање (Shuter-Dyson, 1999), те се могу појавити негативне перцепције из ранијих искустава музичког образовања. Такве негативне перцепције могу бити повезане с пређашњим неуспешним покушајем извођења музике, изостанком разумевања музике или вештине свирања инструмента (Rudock & Leong, 2005). Студенти/учитељи који су имали негативна музичка искуства у

школи пре студија испољили су мање самопоуздања у сопствено подучавање музике него студенти који су доживели позитивна искуства (Jeanneret, 1994), а негативна ранија искуства студента/учитеља такође доприносе његовом страху од неуспеха у музичким предметима на студијама (Russel-Bowie, 1988). Стога се ранија музичка искуства не би смела игнорисати у програмима музичког образовања. Слабо самопоуздање на почетку студијског програма за учитеља може бити резултат и општег мишљења у друштву да само неки људи који су музички талентовани могу подучавати или учити музику (Mills, 1989; Gifford, 1993).

На који начин се на студијама може позитивно утицати на самопоуздање и самоефикасност студената/учитеља за поучавање музике? Подразумева се да је самопоуздање безначајно ако га не прати компетентност, јер самоефикасност сама по себи неће продуковати компетентно извођење ако особа нема потребних знања и вештина.

Нивои самопоуздања су повезани са студентовим схватањем компетенција и самоефикасности у подручју музичког образовања (Collins, 2014). Студенти/учитељи који су као ученици уживали у позитивним музичким искуствима и постали музички писмени, приступају музичком образовању на студијама с вишим степеном самопоуздања у своје способности за подучавање музике него њихове колеге без сличих искустава (Mills, 1989; Gifford, 1993). Међутим, потребан је другачији приступ студентима/учитељима који долазе на учитељске студије без претходног формалног музичког образовања или имају негативна музичка искуства у њиховом досадашњем школовању, а такви студенти/учитељи могу и преценити ниво вештина и знања потребних да би млађу децу подучавали музици (Richards, 1999). Због тога је задатак музичког образовања да развије свест о нивоима музичких вештина које су заиста потребне будућим учитељима.⁷⁹

⁷⁹ Још један разлог због којег неки студенти/учитељи можда неће имати самопоуздање за подучавање музике може бити природа и структура музичких предмета у оквиру образовања учитеља. Гиффорд (Gifford, 1993) је истраживао музичку обуку будућих учитеља на једном факултету у Аустралији где су главни предмети музике били дизајнирани тако да помогну студентима у развијању музичких вештина и знања. Међутим, након периода наставе музике на студијама, дипломци учитељских студија не само да су имали мањак самопоуздања него су и лично мање уживали у музичком искуству (Gifford, 1993). Многи студенти/учитељи долазе на учитељске студије с врло ограниченим музичким искуствима и знањем, што им умањује могућност да постигну позитивне нивое ефикасности у подучавању музике. Стога, важно је да наставници музике помогну студентима/учитељима не само у усвајању знања, стицању музичких вештина преко практичних искустава и добрих модела подучавања, него и у стицању самопоуздања у њихове музичке способности и вештине подучавања. Наставници музике на студијама требало би да помогну студентима/учитељима на оне начине који не умањују њихово уживање у музици.

Једна од основних претпоставки музичког образовања будућих учитеља јесте да ће студенти користити садржаје предмета са студија када постану разредни учитељи. Ако су наставници музике свесни смисла и циља сопственог музичког образовања, важно је да добро процене који ће тип знања или вештина за њих бити најкориснији. Кључно је да разумеју функцију предмета за њихово будуће подучавање, како би постали самопоузданији и имали више ентузијазма. Студенти/учитељи на предметима методике наставе музике морају развити способност интегрисања музике у наставни материјал, самопоуздање за извођење музике и капацитет за култивисање позитивних ставова кроз позитивна искуства, учећи у сигурном и супортивном окружењу учионице где им је пријатно да јавно поделе и изразе своја уверења и искуства (Battersby & Cave, 2014). Такође би било добро да буду укључени у поновљена аутентична искуства подучавања музике и рефлексивне праксе, отворени и упорни, спремни да ризикују више него иначе, како би изашли из своје „зоне пријатности“ (Valerio & Freeman, 2009).

4. СТАВОВИ

Упркос бројним дефиницијама, постоји генерално слагање да је став стечена, релативно трајна и стабилна организација позитивних и негативних емоција, вредновања и реаговања према особи, групи, ситуацији, идеји и друго (Petz, 2005). „Сложену психолошку структуру става чине знања о објекту става – когнитивна компонента, осјећаји – емоционална компонента и спремност на понашање, реагирање према објекту става – конативна или акцијска компонента“ (Petz, 2005, стр. 465), и ове три компоненте не морају увек корелирати једна с другом. Иако психолошка структура става и његова мотивацијска основа упућују на постојање односа између става и понашања, та веза није једноставна, нити једнозначна (Petz, 2005). Индивидуе се не морају увек понашати у складу са својим уверењима и емоцијама, јер осим ставова постоје и друге детерминанте понашања које могу бити одлучујуће.

Ставови се стичу имитацијом и личним искуством у процесу социјализације (Andrilović и Ćudina, 1990). „Формирање става, његова релативна трајност и отпорност на промјене, као и могућност мијењања, овисе о међусобном повезаном дјеловању низа опћих и посебних социјалних фактора, укључујући функционалну основу и мотивацијску снагу става, као и њему својствену психолошку структуру“ (Petz,

2005, стр. 466). Формирање и мењање става одражава општу тенденцију човека да обликује што складнију и уравнотеженију слику о појавама у окружењу и о самом себи, те да предупреди или отклони неравнотежу и несклад између својих мишљења, ставова и понашања (Petz, 2005).

Једном формиран ставови су отпорни на промене и трајни су, јер селективно делују на перцепцију, обраду нових информација и памћење. Зато се лакше и више опажа и памти оно што је у складу с постојећим ставом, а превиђа и заборавља оно што је са њим у супротности (Petz, 2005). Под утицајем нових околности и искустава, ставови се могу мењати. Андриловић и Чудина (1990) наводе да мењање ставова захтева стрпљиву и понављану аргументацију која ће, осим на интелектуални аспект става, деловати и на емоционални аспект. Међутим, упркос уложеном времену и напору, промена нежељених ставова често је сасвим неизвесна, и зато у васпитно-образовном раду треба настојати да се нежељени ставови ни не развију (Andrilović и Čudina, 1990).

4.1. Ставови о музици и музичком образовању и учитељи

Проблематика ставова према музици и музичком образовању у контексту разредне наставе може се посматрати са два аспекта који су кружно повезани. Први указује на утицај учитеља на ставове ученика, а други је утицај стечених ставова на музичко образовање будућих учитеља.

Концепт ставова је важно подручје у образовању, иако није довољно истражено у контексту музике. Школа омогућује стицање компетенција у оквиру прописаног курикулума, али и скривеног курикулума који означава вредности које ученици науче у школи због начина на који се у школи планира, начина на који је школа организована, те кроз осигурана материјална средства (Pavičić Vukičević, 2013). Скривени курикулум карактерише његова имплицитност, па је она често прикривена ученицима, учитељима и другим делатницима у образовно-васпитном систему. Осим улоге реализатора прописаног курикулума, учитељ има улогу модела за ученике. „Учитељев имплицитан сустав вредности обликује његову цјелокупну одгојно-образовну праксу експлицирајући се кроз специфичан начин обликовања окружења за учење, структурирања времена у школи, расподјелу улога и стила комуницирања с ученицима и друго. С обзиром на то, он се реализира и као одређена оријентација курикулума јер курикулум представља одгојно-образовну концепцију која се развија

на темељима одгојно-образовне праксе одређене установе. Вриједносни сујав или особна, имплицитна теорија одређеног учитеља није увијек у складу са сујавом вриједности који је у одређеној школи прокламиран или у држави прописан, а нити је учитељ сам властитог сујав вриједности увијек свјестан“ (Slunjski, 2007, стр. 491). Стога се учитељеви ставови о музици и настави музике имплицитно преносе на ученике, а да их он можда није ни свестан.

Други аспект проблема ставова о музици и музичком образовању у разредној настави представља гледиште да су студенти/учитељи своје ставове према образовању развили пре факултета, док су и сами били ученици током школовања у основној и средњој школи. Ти ставови често рефлектују ставове њихових бивших учитеља и отпорни су на промене, често неартикулисани и поједностављени, те се могу пронаћи у вези са свим предметима курикулума (Hash, 2010).

4.2. Ставови студената учитељских студија о музици и музичком образовању

Многа истраживања су примарно усмерена на учење темељних музичких предмета и методике наставе музике у разредној настави, а откривено је да је перцепција студената о њиховим сопственим музичким способностима утицала на њихове ставове више него стварна вештина или ниво знања. Неки студенти мисле како треба да поседују музичке вештине као што је свирање клавира, течност у читању нотног записа и детаљно познавање класичне музике, које је обично повезано са музичким професионалцима уколико желе бити ефикасни као учитељи музике у разредној настави (Mills, 1989). Милс тврди да ово мишљење о поседовању високих нивоа музичких вештина код неких студената узрокује мањак самопоуздања у њихову способност подучавања музике.

У претходном току излагања је већ наглашено да раније музичко искуство студента/учитеља може бити један од важнијих фактора у његовом музичком образовању и вољи да подучава музику. Постоје два проблема која су последица ранијег музичког образовања. Као прво, ту је друштвено мишљење о музичком потенцијалу појединца. Стога, студенти који верују да немају музичког потенцијала за извођење музике и имају слабо самопоуздање да је подучавају, и мање ће се музички развити. Коначно, њихова жеља да подучавају музику ће бити мања него за друге предмете курикулума. Други проблем је студентова успешност или неуспешност искуства

музике у школи, што може оставити дуготрајан утицај на њихову професионалну будућност.⁸⁰

Ставови студената/учитеља могу да зависе од многих фактора у односу на њихову функцију. Едвард Гиффорд (Gifford, Edward) у истраживању користи упитник од 76 питања како би измерио количину и смер промена ставова о музици и музичком образовању код студената/учитеља (1993). Уз помоћ факторске анализе екстраховано је седам фактора које је означио као: (1) музичку способност и способност подучавања музике, (2) важност музике, (3) вредновање и поштовање музике, (4) музичко образовање на факултету као вредно и пријатно, (5) вредновање популарне музике, (6) подршка за подучавање музике, (7) преференције за различите типове музичких програма. Поменути аутор је дошао до закључка да, упркос томе што су студенти усмеравани на развој знања и вештина на систематичан начин, није било значајних промена у перцепцији студената у односу на њихову музичку способност. Ипак, студенти су веровали да су способнији да планирају наставу музике и осећали су довољно самопоуздања да имплементирају музичка искуства. Стога, чини се да концепт ставова о музици у Гифордовој студији има мултипле функције. Иако су испитаници имали позитивне ставове према музичком образовању и његовој важности, слабо раније музичко искуство, ниско самопоуздање у односу на сопствене способности и неадекватне музичке програме током обуке, ставови могу само у ограниченој мери повећати самопоуздање и компетенције будућних учитеља за подучавање музике.

Ниска самоперцепција компетенција код студената/учитеља и њихово слабо самопоуздање као учитеља музике, те ограниченост у музици и вештинама подучавања музике, узрокују мање уживање и вредновање музике и музичког образовања (Gifford, 1993). Ограничено време музичког образовања на учитељским студијама за развијање сензитивности у односу на музику чини да се наставник музике доживљава више као музички критичар него као модел вештог музичара. Чини се да било који покушај обучавања студената/учитеља као музичара може резултирати донекле ограниченим позитивним развојем, у смислу побољшања вештина подучавања, али

⁸⁰ Бреслер (Bresler, Liora) констатује да перцепције учитеља према сопственим музичким способностима имају лимитирајући ефекат на њихове ставове према подучавању музике у разреду (1993). У наведеном истраживању је евидентирано слабо музичко знање учитеља, те да учитељи стечена знања у музичком образовању на студијама виде као безначајна јер су их заборавили од времена студирања. Показало се да је мањак способности имао директан утицај на ставове учитеља према подучавању музике. Учитељи су осећали да нису способни певати или изводити музичке задатке и зато се опиру томе да то раде у разреду.

као споредна појава музичке укључености јавља се мање вредновање и уживање, те је веће опирање студената да буду укључени у музичко образовање уопште (Gifford, 1993).

Студије које су истраживале музичка постигнућа бројније су од оних које су истраживале ставове о музици и музичком образовању, а они који су истраживали ставове веома су ретко наилазили на могуће промене у ставовима. Учитељи разредне наставе могу утицати на мишљења својих ученика о музици, а истраживачи музичког образовања се слажу да је узраст деце у млађим разредима основне школе значајан у развоју целоживотних ставова о музици. С обзиром на слабу истраженост и велику сложеност концепта ставова, те важност изложених различитих фактора, модели музичког образовања и приступ наставника музике на студијама треба да потраже нове облике и приступе који ће кружној повезаности ставова учитеља и ученика о музици и музичком образовању дати афирмативна својства. Да би се направила разлика у приступу музичком образовању будућих учитеља мора се узети у обзир раније музичко искуство и личне теорије које ће информисати наставника о ставовима и образовању студената. Паралелно са оваквим настојањима наставника, потребна су даља истраживања концепта ставова о музици и музичком образовању будућих учитеља, као оних који могу учинити промену у погледу квалитета музичког образовања у разредној настави.

Б. СПОЉАШЊИ ФАКТОРИ СТИЦАЊА И РАЗВОЈА МУЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НА СТУДИЈАМА

Унутрашње факторе учења музике у популацији студената учитељских студија описали смо у претходном делу излагања, са жељом да прикажемо у којој мери психолошки фактори могу да допринесу успешности учења музике. Сваки музички педагог треба да познаје важност поменутих фактора и усмерава своја настојања на настави у односу на законитости које владају међу њима како би утицао на ефективност подучавања. Наставничко деловање омогућено је кроз наставу предмета који су у програму студија заступљени ради стицања компетенција потребних за подучавање музике у млађим разредима основне школе. Спољашњи фактори формалног учења музике су музичка искуства студената у периоду пре студија, концепција музичког образовања кроз наставне предмете у програму учитељских студија, наставу музике и наставне методе.

1. МУЗИЧКА ИСКУСТВА СТУДЕНАТА У ПЕРИОДУ ПРЕ СТУДИЈА

Музичко искуство индивидуе, како смо већ видели, зависи од генетског потенцијала који добије рођењем и од тога колико ће, у односу на тај потенцијал и средину која јој пружа подстицаје и могућности, бити укључена у музичку активност. Зато ћемо средински фактор размотрити у контексту стварања окружења и прилика које могу подстаћи појединца на музичку активност и посредно и/или непосредно утицати на његов музички развој. Размотрићемо на који начин ранија искуства музичког извођења (певања, свирања) могу утицати на статус музичких компетенција пре учитељских студија и која су музичка искуства присутна у циљаној популацији која се на ове студије уписује. У овој расправи ћемо расветлити средински фактор за истраживану популацију, дакле, популацију која је одрастала у окружењу западне музичке традиције, хрватског образовно-васпитног система, хрватске културне баштине и глобалног медијског окружења.

Када говоримо о музичком искуству, можемо говорити о два његова контекста: слушању музике и облицима активног музицирања. И један и други контекст обухваћен је плански, релативно контролисано и систематично једино у оквиру

образовно-васпитног система. Ван тог оквира генерално можемо уочити искуство рецепције музике путем медија, док су сва друга музичка искуства подложна немерљивој варијабилности, почев од музичких искустава у породици, а онда и у вези са могућностима и избором коришћења слободног времена.

Прва музичка искуства сваке људске јединке су свакако она која се стичу у породичном кругу. Квалитет и квантитет музике која ће се слушати и изводити у кругу породице зависи од културе у којој она егзистира, али и од образовања, социјалног стања и музичких могућности њених чланова. Управо зато је квалитет и квантитет музике у породици врло варијабилан. Активно музицирање у породици појављује се приликом окупљања шире породице, као што су различита славља, а може се затећи и као део народних или верских обичаја у облику певања и/или свирања, групног или појединачног. Различити облици музичког извођења могу се уочити у догађајима из интимног живота породице приликом успављивања или умиривања детета, у игри с децом или код учења деце певању или свирању. Музицирање у породичном окружењу дешава се и када појединац има потребу и вољу да пева или свира више, чешће и квалитетније, те тежи ка стицању музичких вештина и знања. Набројаним ритуалним, социјалним, интимним или персоналним разлозима и приликама за музицирање изложена су деца од самог рођења. Она ће и сама учествовати у музичком изражавају у облику одговора на музички израз родитеља, а поготово мајке у најранијем детињству, затим укључивањем у заједницу кроз заједничко музичко извођење и кроз игру и учење певања или свирања.

Породично окружење не нуди једнообразност у музичком ангажману између појединаца. Постоје породице у којима се више пева и свира и оне у којима се то никада не догађа, стога се и утицај на музичке навике и компетенције разликују од појединца до појединца. Иако не постоје прецизна сазнања о квалитету и учесталости музицирања у породици у популацији, није произвољна тврдња да је музицирање у породичном животу у Хрватској више изузетак него правило.⁸¹ Подједнако се може довести у питање и музичко постигнуће код самосталног музицирања појединаца и/или код музицирања у неким другим асоцијацијама.

Породица која пружа идеално музичко окружење и ситуације за музички развој и искуство детета може утицати на развој музичког укуса, развој позитивних

⁸¹ Истраживања ван Хрватске показују како је музицирање у породицама у опадању (Bunt, 1994) и како опада чак и певање родитеља деци пред спавање (Paprošek, 1996).

ставова према музици и активном музицирању, развој музичких способности, вештина и знања, развој интереса за активно музицирање, стицање искустава индивидуалног и групног музичког извођења и стицање навике активног музицирања.

1.1. Музика у свакодневном животу младих

Хрватска музичка култура припада западној музичкој традицији, а уз њене карактеристике, које обликују музику у Хрватској од почетака музичке педагогије доступне за ширу популацију у Хрватској почетком 19. века, везан је утицај и на музички фолклор, али још значајније и на ставове о музици и музичкој активности појединца. Музички израз и укљученост појединца у музички живот неодвојиви су од живота друштвене заједнице у срединама мање изложеним западним утицајима. Музичко образовање западне традиције донело је високе стандарде музичке продукције, те мишљење како се музиком баве само музички надарене особе, стога и биполарност схватања музикалности.⁸² Потреба за имплементацијом музике у општеобразовни систем и технолошке могућности које су то условљавале постављали су музичко образовање у извођачки контекст певања, и у мањој мери свирања, а тек последњих деценија и слушања. Образовна традиција у Хрватској, међутим, није резултирала образовањем музички компетентне публике која ће посећивати концерте уметничке музике, нити значајним бројем оних који ће музицирати у аматерским ансамблима.

1.1.1. Слушање музике

Од раздобља увођења грамофона, музика и техника повезале су се и омогућиле доступност музике широј популацији. Развојем информацијско-комуникацијске технологије музика је добила нове импликације од процеса стварања и извођења до начина слушања (Vidulin, 2008b). Савремене технологије и начин живота пружају бројне могућности манипулације музиком, па човек више нема потребе за њеним стварањем, када му је она доступна у врхунском извођењу. Тако је данашњи човек „постао слушателем који се мање-више пасивно препушта слушању, одабирајући за

⁸² Својеврсни музички елитизам западне музичке традиције утицао је на формирање става о супериорности формалног музичког образовања које води осећању неадекватности код оних који нису имали формално музичко образовање (O'Neill, 2006). Према новим струјама, које критикују уску концептуализацију онога што значи бити музикалан и афирмирају став „свако је музикалан“, и даље постоји отпор (O'Neill, 2006) који отежава прихватање бављења музиком као активности којом се могу бавити и други људи, а не само они који су надарени за музику.

то слушање лакше, једноставније врсте гласбе“ (Roјко, 1996, стр. 64). Начини долажења до музике су различити, а међу уређајима за репродукцију звука предњачи рачунар са приступом интернету, затим iPod, iPad и мобилни уређаји.⁸³ Истраживање које је Сабина Видулин (2008b) спровела међу ученицима основне и средње школе у Хрватској, показало је да се ученици често користе рачунаром при слушању музике, најчешће се користећи интернет, а понекад у ту сврху користе ТВ, мобилни телефон, ЦД, затим радио и ДВД.

Различита истраживања фокусирана на субјективно искуство музике у свакодневном животу спроведена су са циљем испитивања начина на које се користи/конзумира музика (Bull, 2007; DeNora, 2000; Greasley & Lamont, 2006, 2011; Heye & Lamont, 2010; Juslin и сар., 2008; Lamont & Webb, 2009; Saarikallio and Erkkilä, 2007). Као кључни разлог за слушање музике истакнуто је уживање, док су остали варирали у дијапазону од потребе да слушаоцима прође време, регулисања расположења, опуштања и креирања атмосфере како би се „одмакли“ од преокупације собом или ситуацијом. Музика се често користи као средство одвраћања од нежељених расположења или догађаја у животу, а како не захтева труд око декодирања, појединци је користе кад су преморени, растројени или да би се фокусирали на нешто (Herbert, 2011).

Слушање музике је данас општеприхваћен начин живота. Резултати истраживања у Хрватској подударају се резултатима у свету који кажу како адолесценти дневно просечно слушају музику 2,45 сати (Rađa, 2010). „Истраживања слободног времена младих у Хрватској показују да су им најзанимљивије активности везане за дружење, разоноду и забаву, а најмање су им интересантне активности које захтевају интелектуални ангажман. Најприхваћенији чимбеник провођења слободног времена младих у Хрватској, урбани је културни образац, који чине активности забаве и разоноде: одласци у диско-клубове, на 'тулуме', у кафиће, те дружење с пријатељима“ (Vidulin-Orbanić, 2008a, стр. 21). У Хрватској 64,5% адолесцената слободно време испуњава телевизијом и музиком и ти медији су на првом месту, слично као и у другим деловима света (Rađa, 2010). У Хрватској је гледање телевизије друга најчесталија активност у слободном времену деце узраста од 11 до 15 година (Plišin, Marinović Bobinas и Radin, 2001) и код младих у добу од 15 до 29 година (Plišin и Radin, 2002).

⁸³ Према резултатима *The Leading Question/Musical Ally*. Преузето 1.9.2012. са: <http://musically.com/services/research/>

Музика која је раширена средствима масовне дифузије и обраћа се широј популацији, створена је према масовним нормама индустријске производње и сумњивог је квалитета (Vidulin-Orbanić, 2008a). Оно што је, између осталог, последица такве конзумације музике јесте управо пасивност конзумента и изостанак критичког мишљења.

Дакле, паралелно са поменутиим могућностима и средином у којој појединац живи, егзистира и фактор медија као онај који последњих деценија обликује, између осталог, и музичку културу. Свакодневна изложеност музичким садржајима несумњиво утиче на пасивност у односу на музички ангажман. Појединац је конзумент који само у мањој мери бира музичке садржаје за слушање, а конзумирање музике⁸⁴ без одговарајућег музичког образовања и музичких подстицаја ближе заједнице узрокује музичку пасивност у популацији.

Као контраст пасивној конзумацији наметнуте „масовне културе“,⁸⁵ организоване културно-уметничке активности осигуравају културни просперитет, подстичу развој способности, умећа, вештина, негују стваралаштво, али и навикавају младеж на културу провођења слободног времена (Vidulin-Orbanić, 2008a). Стога ћемо у наредном делу излагања размотрити облике активног музицирања у којима су студенти могли да учествују или су били у прилици да учествују пре студија.

1.1.2. Искуства активног музицирања

Искуства активног музицирања студената пре студија можемо посматрати у формалном и неформалном контексту. Формални контекст средине обухвата оне облике активног музицирања који имају формални програм према којем се могу очекивати одређене музичке компетенције, специфичне за сам програм. Ту можемо уврстити образовно-васпитни систем, и то у општем и музичком образовању, али и деловање културно-уметничких друштава. Под неформалним контекстом подразумевамо све оне облике музицирања који немају формални програм рада и егзистирају у широком распону музичког деловања, попут учествовања у музичким активностима у породици, самосталном музицирању, музицирању у оквиру верских заједница и неких других облика асоцијација.

⁸⁴ Музика која се емитује путем масовних медија се третира као било који други облик робе за потрошњу или као средство за потрошњу друге робе.

⁸⁵ Дефинисање појма *масовна култура* може се погледати код Видулин-Орбанић (2008b, стр. 21–22).

Опште основно образовање у Хрватској обавезно је за сву децу и према томе би могућности за све ученике требало да буду подједнаке. Сви ученици завршавају програм Глазбене културе, међутим, он не нуди јединствен облик активног музицирања. Активно музицирање може бити евидентирано само у разредној настави у облику певања, а увођењем *отвореног програма* (Roјko, 2012) настава је постала варијабилна у односу на музичко извођење. Образовно-васпитни систем у Хрватској омогућује деловање музичких ансамбала у школама у оквиру ваннаставних активности, а врста ансамбла или музичких активности зависе од компетенција и личних преференција наставника музике, од материјалних могућности школе и интересовања ученика. Сам програм рада ће ипак бити произвољан.

У Хрватској је реализовано неколико истраживања о ваннаставним музичким активностима у основним школама и о укључености ученика у исте. Видулин-Орбанић (2008а) спровела је истраживање у 34 основне школе у Истарској жупанији у којима постоје следеће ваннаставне музичке активности: *Пјевачки збор* (73,53%), *Појединачно свирање* (35,29%), *Свирање у ансамблу* (32,35%), *Глазбени пројекти* (20,59%), *Фолклор* (14,71%), *Складање* (2,88%), те *Глазбена слушаоница* (2,91%) (Vidulin-Orbanić, 2008а). У 25 школа (73,53%) постоји нека ваннаставна музичка активност, најчешће је то *Пјевачки збор*, али у 9 школа (26,47%) не постоје никакве музичке активности (Видулин-Орбанић, 2008а). У другој студији на узорку ученика од 5. до 8. разреда (N=275) двеју основних школа на подручју Истарске жупаније Видулин-Орбанић (2008б) евидентирала је ваннаставне активности у музичком подручју које се у тим школама спровode: *Збор*, *Свирање*, *Скупно музицирање*, *Фолклор*, *Клапско пјевање*, *Соло-пјевање*, *Складање пјесама* и *Глазбено стваралаштво*. Резултати показују да је 42,53% ученика укључено у музичке активности. У истраживању ваннаставних активности у Задарској жупанији, које су обавили Зрилић и Кошта (2009) у 36 школа те жупаније, показало се да у 30 школа делује *Пјевачки збор*, а у мањој мери *Школски оркестар* (N=7), *Фолклор* (N=7) и *Клапа* (N=2), у којима је активно од 52,57% до 81,24% ученика.

Према резултатима наведених истраживања видљиво је како је најучесталија музичка ваннаставна активност *Пјевачки збор*, док су остале активности заступљене у значајно мањој мери. Укљученост ученика у музичке активности у школи варира од 42,53% до 81,24%. А податак да од 16,67% до 26,47% школа нема ниједну понуђену музичку ваннаставну активност говори у прилог разноликој ситуацији музичког

искуства ученика основношколског узраста. Јасна Шулентић Бегић (2010) тврди како су хорови у школама данас малобројнији него пре јер је занимање ученика за певање у хору другачије. Иста ауторка то објашњава преоптерећеношћу ученика и немогућношћу налажења термина за одржавање проба, затим слабијим мотивисањем ученика које водитељ хора не познаје јер им не предаје у разреду, али и у савременим облицима потрошње музике који подразумевају пасивност у извођачком смислу (2010). Антоанета Радочај-Јерковић (2009) истакла је проблем недостатка хорске певачке литературе. „Без новог осувременењеног пјевачког репертоара, водитељи пјевачких зборова осуђени су пјевати репертоар који својим темама, аранжманима и уопће стилем припада неком другом времену и умјесто да мотивира ученике за даљње бављење музиком, од зборског пјевања заиста ствара анахронизам“ (Rad-čaj-Jerković, 2009, стр. 69). Сви наведени разлози могу узроковати слабију мотивацију учитеља и ученика за реализацију музичке активности као што је *Пјевачки збор*, а подједнаки узроци опадања интересовања учитеља и ученика могу се подразумевати и за све остале раније набројане музичке ваннаставне активности.

Потреба очувања културне баштине, а тиме и музичке баштине, још увек одржава живим музичко деловање у оквиру културно-уметничких друштава која мање или више стручно окупљају заинтересовану популацију. Изложеност музици и инволвираност популације у музичке активности догађа се и у оквиру верских заједница. Деловање културно-уметничких друштава одвија се у предвидивом уметничком програму, очувања музичке и других облика традиције, и у том оквиру члановима нуди музичке активности од свирања традиционалних инструмената и свирања у ансамблу (соло, мањи састав, оркестар), певања у хору (мање групе певача, већи хорови), до певања и играња у фолклорним групама.⁸⁶

Верске заједнице окупљају своје чланове у певачким и свирачким активностима у сврху учествовања у црквеној служби или ван ње. Већим делом се такво музицирање води добром вољом и жељом за учествовањем, а кудикамо мање самим музичким постигнућем, те је отуда упитан утицај на развој музичких компетенција. Према истраживању спроведеном са загребачким средњошколцима 1998. године (N=904), тек 6,2% се изјаснило да често пева у црквеном хору, 7,6% понекад, док 7,4% ретко пева, а 75,3% никада не пева у црквеном хору (Mandarić, 2002). Како

⁸⁶ У савременој научној литератури нису пронађени подаци о бројности популације која је активна у културно-уметничким асоцијацијама.

учествовање у верским музичким асоцијацијама нема примарно музичке циљеве, тако су и музичка постигнућа разнолика.⁸⁷

Колико су важне музичке способности при стицању музичког искуства и хоће ли израженија музичка предиспозиција подстакнути појединца да се активно бави музиком? Гордонова истраживања музичког потенцијала су показала да чак 50% ученика узраста од 9 до 18 година са високим музичким потенцијалом, нема музичку подуку, нити се пријављује за учествовање у музичким активностима (Gordon, 1989). Питање је да ли су ова деца и млади уопште имали прилике за активно музицирање, да ли су их препознали учитељи, родитељи или немају интересовања да се баве музиком без обзира на потенцијал који поседују. С друге стране, спречава ли слаби музички потенцијал појединца да се активно бави музиком? Ако постоји јака мотивација и могућности у окружењу у којем живи, појединац ће наћи одговарајући начин бављења овом уметношћу. Активно музицирање које се одвија у дечјем узрасту, док се музичке способности нису усталиле, може деловати на развој музичких способности, што имплицира да оне не морају да буду пресудан фактор за активно бављење музиком, него ће то бити првенствено мотивација и могућности које ствара средина, од породичног окружења до формалног учења музике, а у ширем социјалном контексту и култура у којој појединац живи.

2. КОНЦЕПЦИЈА МУЗИЧКИХ ПРЕДМЕТА НА УЧИТЕЉСКИМ СТУДИЈАМА

Укупна компетентност учитеља подразумева и компетенције за подучавање музике. У школама неких земаља је могуће да наставу музике води други учитељ, предметни наставник или школовани музичар (музички педагог), који долази ван оквира конкретне институције како би подучавао музику у млађим разредима основне школе. Тако се и музичко образовање будућих учитеља разликује између различитих земаља. Јасна Шулентић Бегич и Амир Бегич (2014) у анализи студијских програма више европских земаља показали су како се у програмима неких студија за образовање учитеља не налазе наставни предмети који би подржали стицање музичких компетенција, док неке студије у оквиру својих програма имају по неколико таквих

⁸⁷ Заједничко свим формалним и неформалним облицима активног музицирања јесте жеља појединца да се у њих укључи, компетентност и ентузијазам водитеља, као и материјалне могућности неопходне за организовање окупљања, набавку музичких инструмената, потребних техничких направа, адекватног простора и друго.

наставних предмета. У истраживаним примерима најчешћа је затечена ситуација да се настава музике састоји од теоријских музичких предмета,⁸⁸ као што је то, на пример, у Француској, Италији, Енглеској, или се наводе предмети који садрже циљеве оспособљавања за извођење музике. Ипак, фонд са укупним бројем од 25 до 60 часова годишње за музичке предмете показује да се не може радити о значајнијем музичком образовању учитеља који (у пракси) треба да реализује и наставу музичке културе. Највећа заступљеност музичких предмета на учитељским студијама истиче се у земљама нашег региона које следе своју образовну традицију у теоријском музичком образовању, вокално-инструменталној обуци и методичком образовању.

Конципирање корпуса наставних предмета који подржавају музичко образовање учитеља још увек тражи оптималан обим и структуру, с обзиром на учење музике у одраслом добу с врло ограниченим бројем наставних часова и у облику групне наставе. Традиционално, дубинско и интензивно стицање музичких вештина није адекватно за музичко образовање на студијама управо због споменутих услова. Гиффорд (Gifford, 1993) у својим истраживањима музичког образовања будућих учитеља долази до закључка да ни превише теоретски оријентисани курсеви, нити традиционално оријентисано музичко образовање – нису одговарајући начини да се будући учитељи музички обучавају. Превише теоретски оријентисани курсеви немају практичну вредност за сврху музичког образовања учитеља кога је потребно оспособити за планирање и организовање музичких активности с децом млађих разреда основне школе. Лиора Бреслер (Bresler, Liora) указала је на то да учитељи имају мало музичког предзнања, стога захтевна музичка пракса развија одбојност према подучавању музике. Оваквој ситуацији доприноси слабо самопоуздање, па се такво музичко образовање доживљава као специјална вештина, посебан језик и педагошка пракса коју они сами нису имали прилике да искусе (1993).

Пример проблема самопоуздања код студената/учитеља забележен је у истраживању Сју Гембл (Gamble, Sue), где се показало да су студенти/учитељи који су осећали мањак способности за певање, или да „немају слуха“, постали анксиозни када је од њих затражено да изводе једноставне задатке на инструментима у разреду, иако се не ради директно о певању (1988). Али ни захтевно музичко образовање по узору на

⁸⁸ Теоријским предметима наставе музике на учитељским студијама зваћемо оне наставне предмете у којима се стичу знања и вештине из подручја музике, али они не садрже музичко извођење, ни друге облике практичних музичких активности. Практичним музичким предметима зваћемо оне предмете који су оријентисани ка музичкој пракси: свирању, певању и вођењу музичких активности у разреду.

професионално музичко образовање није адекватно. Ако су курсеви били оријентисани на теорију и извођење, то није помогло да се развију позитивни ставови и самопоуздање да се подучава музика код студената који су имали раније искуство неуспеха или разочарања на настави музике. Такође се показало да је обука мањег обима, усмерена на побољшање музичких вештина студената, имала позитиван утицај на њихову способност планирања наставе музике. Гифордово истраживање открило је да превише теоријских курсева нема вредност у побољшавању ставова студената, ужитка и самопоуздања. Како су курсеви одмицали, тако су студенти мање вредновали и ценили музику, мање су уживали у слушању музике, те су на крају обуке курсеви доживљени као они у којима се мање ужива и које мање цене. Касније током курса су испитаници постали мање ентузијастични према подучавању музике и изражавали су мање позитивна мишљења о томе да буду укључени у музичко образовање уопште (Gifford, 1993).

Због свега претходно реченог, истраживање овог рада усмерено је према проналажењу праве мере и начина музичког образовања будућих учитеља, како би њихова компетентност за подучавање музике осим музичких и педагошких компетенција обухватила самопоуздање и ентузијазам да се изводи настава музичке културе у разредној настави.

2.1. Музички предмети у програмима учитељских студија у Хрватској у оквиру болоњских студија

Хрватски образовни систем има специфичности у односу на музичко образовање учитеља, као што је то случај и у земљама у региону, али се ипак битно разликује у односу на друге европске земље. Историјски преглед присутности музичке културе у општем образовању и музичког образовања учитеља разредне наставе дат је у једном од ранијих поглавља и утврђено је да се будући учитељи образују на свим учитељским студијама и то кроз концепт теоријских и практичних музичких предмета. У Хрватској се настава музике на студијама изводи кроз корпус обавезних и изборних предмета. Између факултета постоје мале разлике у њиховим називима, сатници, редоследу и укупном трајању музичког образовања на студијама.

Према циљевима, исходима учења и садржајима, предмети се могу сврстати у четири групе:

-
1. вокално-инструментална настава (Свирање I, Свирање II, Глазбени практикум I–V, Вокални практикум, Инструментални практикум, Вокално-инструментални практикум), чији су исходи учења музичко извођење;
 2. теоријски предмети музике (Теорија глазбе, Глазбена култура, Глазбена култура I и II, Глазбено писмо, Нотно писмо), чији су исходи стицање знања у подручју музике;
 3. методика наставе музичке културе (Методика глазбене културе I и II, Методика наставе глазбене културе I–IV), чији су исходи стицање знања и праксе из предметне методике;
 4. изборни предмети музике (Дјечје глазбено стваралаштво, Глазбена слушаоница I и II, Зборно пјевање I–IV, Глазбени практикум I и II, Глазбена радионица I и II, Фолклорна глазба, Глазбена анимација I и II, Импостација гласа I–IV, Развијање слуха и ритма I–IV, Скупно музицирање I–X, Складбогласје).

У Табели 5⁸⁹ може се погледати редослед предмета на студијама. Ако се осмотри редослед учења музичких садржаја, евидентно је да се на већем броју факултета (Осијек, Пула, Ријека, Сплит) прво учи нотно писмо, па онда свирање и певање, док се на учитељским студијама у Задру, према плану и програму, прво учи свирање и певање, па тек онда нотно писмо. Дакле, упркос томе што природа учења музике захтева паралелно учење музичке теорије и праксе, на неким факултетима то није случај. Оправдано је мишљење да би било потребно ревидирати план наставних предмета на студијама и сврстати их према логици струке, како би се постигла максимална ефикасност процеса стицања и развоја музичких компетенција и компетенција за подучавање музике. Свим факултетима је заједничко да се методика наставе музичке културе учи последња у низу музичких наставних предмета. На свим факултетима су музички предмети обавезни (наведени под 1, 2 и 3), а поједини факултети према својим програмима нуде и изборне предмете (наведени под 4). Њихова изборност зависи од наставног плана за сваку школску годину и од одлуке сваког студента хоће ли одређени изборни предмет одабрати. Стога се компетенције, које се стичу на изборним наставним предметима, не могу подразумевати у музичкој компетентности свих будућих учитеља. Наставни предмети музике су најчешће једносеместрални, а у малом броју се појављују они који су двосеместрални. Обим музичког образовања на

⁸⁹ На стр. 57.

студијама креће се од 195 до 300 часова обавезних предмета музике, што представља прилично велику разлику у стицању и развоју музичких компетенција. Овако велики раскорак међу факултетима у сатници и сукцесивности наставних предмета указује на потребу ревизије програма музичког образовања на учитељским студијама како би се постигла уједначеност музичких компетенција будућих учитеља на националном нивоу. Циљеви, исходи учења и садржаји појединих наставних предмета на различитим факултетима изражени су различито, од врло штуро сročених до детаљно описаних у појединим музичким предметима, па се не може спровести анализа којом би се установило у којој мери циљеви и садржаји наставних предмета доприносе развоју потребних музичких компетенција.

2.2. Предности и недостаци програма музичког образовања будућих учитеља

Позитиван аспект тренутних модела музичког образовања будућих учитеља у Хрватској јесте заступљеност вокално-инструменталне обуке и елементарне теоријске наставе која претходи учењу методике наставе музичке културе. Садржаји музичких предмета усмерени су на сврху музичког образовања и на садржаје које учитељи треба да изводе у оквиру наставе музике у разредној настави. Иако исходи учења нису увек реалистично сročени у оквиру сваког од предмета,⁹⁰ свима је заједничко настојање оспособити студента/учитеља за вођење наставе музичке културе, што подржавају и садржаји учења, начини евалуације и наведена обавезна

⁹⁰ Навешћемо неколико примера са проблематичним исходима учења музичких предмета, а наведени примери могу се погледати на интернет страницама факултета наведеним у списку литературе. На учитељским студијама у Осиеку један од наведених исхода учења за предмет *Глазбена култура* јесте развијање културе слушања музике. Како се ради о једносеместралном предмету и фонду од тек 30 часова, поставља се питање реалности постављања оваквог исхода учења у тако кратком периоду, а није јасно ни како би се такав исход евалуирао, односно колико је овај исход мерљив. На истом факултету се за предмете *Методика гласбене културе I* и *Методика гласбене културе II* поставља исход учења „слушати складбе задане основношколским програмом гласбене културе“. Из овако формулисаног исхода учења није јасно што је конкретан исход. За наставни предмет *Нотно писмо* на студијама у Сплиту као исход учења је наведено да ће након извршених студијских обавеза студент бити способан слухом препознати и записати једноставне мелодијско-ритмичке и ритмичке диктате. Питамо се на основу чега ће се изградити наведени исход учења, с обзиром на то да се ради о неселективној популацији у односу на музичке способности и је ли то реално могуће у оквиру групне наставе и предвиђених 30 наставних часова. На факултету у Ријеци, за наставни предмет *Глазбено писмо* наводи се исход учења „развијати самостални рад и жељу за успјешним свладавањем наставних садржаја“. Наведени исход учења није ни конкретан ни мерљив. Даљи примери се неће наводити, тим пре што за неке музичке предмете на учитељским студијама не постоје подаци јер их факултети нису учинили доступним на интернетским страницама факултета. Исходи учења морају бити конкретни, мерљиви, договорени, сврсисходни и правовремени (*Hrvatski kvalifikacijski okvir*).

литература. Наставни облици рада су у облику предавања, семинара и вежби, што омогућује различите облике наставе с различитом бројношћу студената у групама.

У трагању за могућностима побољшања модела може се истаћи како садашњи модели различитих факултета имају различит временски оквир који је за логику стицања музичких компетенција врло значајан. Потреба за унифицирањем музичког образовања у свим могућим сегментима истиче се као највећи недостатак тренутног музичког образовања учитеља, јер би сви учитељи у Хрватској требало да имају задовољавајуће компетенције за подучавање музичке културе, будући да су у обавези да изводе наставу *Глазбене културе* према истом наставном плану и програму. Зато није логично да се у плановима и програмима студија обавезни предмети и њихова сатница знатније разликују, јер се у њима налази упориште за деловање наставника музике на појединим факултетима. Дакле, потребно је одредити оптимални временски оквир за музичко образовање, а онда и обавезне наставне предмете који ће бити једнако дефинисани на свим факултетима.

Изборни предмети могу варирати и чинити разлику између самих факултета, пружајући студентима/учитељима већи распон музичких компетенција у односу на њихово интересовање и на кадровско-материјалне услове сваког факултета посебно. Расцепканост музичког образовања на студијама на једносеместралне предмете доводи до потешкоћа у организацији наставе у којој је неопходно испреплитати знања о музици, музичко извођење, слушање музике и методичку. Једносеместрални концепт, који је форсиран увођењем болоњских студија, насилно је поделио садржаје стицања компетенција у музици, што последично обавезује наставнике на студијама да одвајају наставне садржаје смањујући им могућности повезивања садржаја учења појединог предмета са укупним компетенцијама за учење музике на студијама.

Исходи учења на неким предметима нису јасно дефинисани нити потпуни, и то је сегмент који треба разрадити. „Исходи учења помажу бољем разумијевању компетенција које ће се стећи након учења, што појединце усмјерава и води тијekom учења“ (*Hrvatski kvalifikacijski okvir*, 2009, стр. 56). Они помажу и наставницима у разумевању нивоа компетенција које се траже, те у организовању наставних јединица. Садржаји наставних предмета су најчешће уопштено сročени, што оставља простор за различито тумачење који ниво вештине или знања треба постићи, а у музици је распон нивоа врло широк. Како би се спречило погрешно тумачење, потребно је прецизирати исходе учења и садржаје предмета што је јасније могуће.

Већ смо спомињали разлоге слабог самопоуздања код студената и учитеља. Њихове представе о томе који је ниво музичких компетенција заправо потребан узроковале су слабије самопоуздање и мањи ентузијазам приликом подучавања музике у разреду. Нејасно срочени исходи учења и садржаји предмета остављају и наставнику музике простора за њихово лично тумачење, стога постоји и могућност појаве раскорака између стварно потребног нивоа појединих музичких компетенција и оних за које наставник сматра да њихов ниво треба бити мањи или већи.

Настава музичких предмета организована је у облику предавања, семинара и вежби, али се поставља питање квалитета њене реализације с обзиром на број студената на години студија.⁹¹ Према *Pravilniku o osnovama financiranja visoke naobrazbe na javnim visokim učilištima* (1996), група студената за предавање има до 150 студената, семинар до 30, методичке вежбе до 15, а групе вежби музичке наставе програма којима музика није главни предмет до 12 студената. Није свеједно колико студената присуствује предавању ако се очекује интеракција предавача и студената, а у настави музике за будуће учитеље је то неизоставно. Стога би требало промислити о прерасподели дела наставних часова из предавања у семинаре и вежбе јер број студената на вежбама омогућује непосреднији однос и већи ангажман у музичким активностима. Оно што је карактеристично за наставу музике јесте потребан континуирани рад студента, па би га требало подстицати и облицима евалуације.⁹²

Осим потребне ревизије тренутних модела музичког образовања будућих учитеља, потребна је и интервенција надлежног министарства које би требало да омогући средства за финансирање наставе музике на факултетима, у смислу већег обима наставе у облику семинара и вежби, што не би повећало оптерећење студената, али би повећало број наставних часова наставницима и у том смислу број запослених. Већи број часова није новина, већ покушај да се музичком образовању учитеља врати бар део часова који су одузети у прелазу на болоњске студије. Финансијска средства су нужна за опремање факултета музичким инструментима, наставним средствима и помагалима која ће бити на располагању наставницима да би могли да организују оптималну наставу музике, али и студентима изван наставе.

⁹¹ На пример, број студената на предавањима у Задру износи око 45, а у Загребу око 150 студената, што за подучавање музике чини неупоредиву разлику.

⁹² Начине евалуације успешности студената у постизању исхода учења осмишљава сваки наставник за свој предмет.

3. НАСТАВА МУЗИКЕ НА УЧИТЕЉСКИМ СТУДИЈАМА

Истраживати наставу значи истраживати „дидактички троугао“ између учитеља, ученика и наставног садржаја у процесу учења и поучавања (Bognar и Matijević, 2005), и евидентно проблематичан квалитет наставе музике на учитељским студијама мора наћи узроке у овом троуглу. Студент је активни учесник од кога се очекује учешће у планирању, припреми, организацији и евалуацији свих наставних активности и његовог самосталног рада. Наставни садржаји су највећим делом условљени документом, наставним планом и програмом, који предвиђа садржаје учења видљивог опсега и дубине, садржаја учења неког предмета, те дефинише исходе учења као прецизне компетенције које се желе постићи наставом. Наставник је предавач, ментор, организатор и евалуатор наставних ситуација. Од његових личних, стручних и педагошких особина зависи стицање знања и вештина и развијање способности студената. Наставник, који је и сам извор знања, бира изворе и медије преношења знања студентима, наставне стратегије,⁹³ методе и поступке, наставна средства и помагала и наставну технологију⁹⁴, помоћу којих ће студент на најбољи начин стећи своја знања, вештине и способности. На наставне предмете, њихове програме, план и програм студија, наставник углавном не може утицати. Међутим, обликовањем наставног процеса и наставне климе добар наставник има могућност да личним настојањем учење учини ефикасним и пријатним за студента. Такво предано и креативно настојање може ублажити евентуалне недостатке курикулума музичког образовања будућих учитеља.

3.1. Својства квалитетне наставе

Како бисмо описали квалитетну наставу, која би требало да буде заступљена у школама и студијама, послужићемо се *мешовитим моделом критеријума* које је установила Хилберт Мејер (Meyer, Hilbert), са намером да истакне обележја добре наставе (2005).

⁹³ Наставне стратегије су „скуп поступака у настави којима се жели остварити основне задатке наставе, односно циљеве учења“ (Matijević и Radovanović, 2011, стр. 395).

⁹⁴ Наставном технологијом се назива „осмишљена синтеза програма, поступака и средстава, заснована на резултатима знаности које проучавају наставни процес, а усмјерена је на рационализирање, оптимирање и објективирање тога процеса“ (Bognar и Matijević, 2005, стр. 405).

-
1. Јасно структурисање наставе подразумева јасноћу процеса, циљева и садржаја, јасноћу улога, договор о правилима, ритуалима и слободама. Тиме се полажу претпоставке успешног учења. Притом наставник испрва има водећу улогу, а с временом би и студенти требало да схвате и усвоје дату структуру наставе.
 2. Добру наставу карактерише вешто регулисање темпа учења, високи удео стварног времена учења и вешто измењивање фаза интензивног рада и фаза опуштања. Фактор времена учења има одлучујући утицај на успех у учењу. Под временом учења сматра се само оно време које су ученици активно искористили. Стварно време учења укључује и наставне фазе у којима је активан наставник, под условом да студенти активно користе наставне фазе, а то може бити и када студенти слушају јасно структурисано предавање наставника. Изненађује колико снажан може бити фактор стручности наставника.⁹⁵
 3. Под појмом наставна клима описује се хумани квалитет односа између наставника и студената, те студената међусобно. Подстицајна клима учења означава атмосферу у настави коју обележавају: узајамно поштовање, поуздано придржавање правила, заједничка подела одговорности, праведност наставника према сваком појединцу и целој групи за учење, брига наставника за ученике, те брига ученика међусобно. „Ако се озрачје за учење доживљава позитивно, ученици могу боље развијати своје способности и интересе те тиме доћи до бољих когнитивних, методичких и друштвених постигнућа у учењу. Озрачје не чини ученике паметнијима, али има катализирајући учинак на јачање осталих девет обиљежја добре наставе“ (Meuer, 2005, стр. 53).
 4. Садржајна јасноћа је неопходна претпоставка добре наставе, и о томе се може говорити кад су задаци разумљиви, тематски ход уверљив, а утврђени резултати јасни и обавезни.
 5. Успостављање смисла комуникацијом Мејер (2005) означава као процес у којем ученици, у размени са својим наставницима, дају лични печат у процесу поучавања и учења и његовим резултатима. „Ученички *feedback* је поступак прикупљања повратних обавијести о квалитети процеса поучавања и учења; при којему се наставник и ученици договарају о циљу, предмету и

⁹⁵ Неки истраживачи су успели да докажу да се у појединим случајевима у предметној настави неког наставника успело двоструко до троструко више научити него у предметној настави другог колеге (Gruehn, 2000, према Meuer, 2005).

-
- облику повратне обавијести (радни савез); код којег се подаци методички контролирано прикупљају, обрађују и врједнују (евалуација); те повратно дојављују ученицима (објављивање); да би се из тога извукли закључци за будући наставни рад (акција)“ (Meуer, 2005, стр. 72).
6. Разноликост метода ће бити заступљена у настави ако се примењује богатство расположивих техника инсценирања, те примењују разнолики обрасци деловања, ако се ток наставе обликује у варијабилним облицима, а важност темељних облика наставе остане уравнотежена.
 7. Индивидуално подстицање значи омогућавање свеобухватног развоја сваком студенту, при чему је он у прилици да развије свој моторички, интелектуални, емоционални и социјални потенцијал док их наставник подупире прикладним мерама (пружајући им довољно времена за учење, специфичним методама подстицања, прилагођеним наставним средствима, те, у случају потребе, преко помоћи особа са специјалним компетенцијама).
 8. Наставне фазе вежбања интелигентно су обликоване када се вежба довољно често и у правилном ритму, када се задаци за вежбу формулишу примерено стању учења, када студенти развијају компетенцију вежбања и примењују правилне стратегије учења и када наставници при вежбању пружају циљану помоћ. Да би вежбање било успешно, студентима је потребно време, преданост и компетенција за вежбање. Притом су за различите сврхе вежбања преко потребне и различите компетенције: за аутоматизирање рутинских поступака, за повећање квалитета вежбањем захтевнијих циљева учења, за социјалне процесе учења.
 9. Транспарентност очекиваних постигнућа састоји се од тога да се студентима пружи настава утемељена на исправним смерницама или образовним стандардима и примерена њиховим способностима. Важно је да се та понуда разумљиво саопшти и учини предметом радног савеза, те да им се након формалних и неформалних провера постигнућа без одлагања пруже повратне информације о напретку у учењу.
 10. Разредне и стручне просторије стварају „припремљено окружење“ ако су уредно одржаване, функционално опремљене и располажу употребљивим наставним средствима, тако да наставници и ученици простор чине својим власништвом, делотворно режирају простор и могу успешно радити.

Као што се може видети, у наведених десет обележја добре наставе сва су подједнако важна и за наставу музике на учитељским студијама. На специфичност учења музике у оквиру групне вокално-инструменталне наставе посебно утиче својство наставне климе коју би, по нашем мишљењу, требало пажљиво градити.

3.1.1. Образовно-васпитна клима

Како учење музике тражи стални дијалог између наставника и студента, те самих студената између себе, образовно-васпитна клима посебно је важна. То се нарочито односи на вокално-инструменталну наставу. Ако се говори о учењу певања и свирања, сложеност психолошких конструката студента биће под снажним утицајем образовно-васпитне климе.

Образовно-васпитна клима подразумева одређен квалитет односа у процесу васпитања и образовања, а резултат је наставничког односа према студентима и односа студената према наставнику (Bognaг и Matijević, 2005). Такву климу зовео социјалном климом и она је резултат односа који могу бити ауторитарни, индиферентни и демократски. Ауторитарно и индиферентно вођење наставе ствара више или мање неповољну климу јер је таквим ситуацијама неко увек незадовољан – студент или наставник. Савремена дидактика заговара трећи, демократски однос. Демократско вођење најповољније је за наставу, а карактерише га отворена двосмерна комуникација између наставника и студената, као и међу студентима, те заједничка активност наставника и студената (Bognaг и Kragulj, 2010). Стварање демократске климе у образовно-васпитном процесу зависи од демократичности наставника,⁹⁶ а осим наставничког понашања, на социјалну климу утичу и односи између студената који не морају бити под утицајем наставника (Bognaг и Matijević, 2005).

Образовно-васпитна клима подразумева и емоционалну климу, од које зависе осећаји пријатности или непријатности код учесника у настави. Непријатну емоцио-

⁹⁶ Демократичан наставник наступа као својеврстан водитељ, има љубазан глас и даје предлоге, помаже студентима, користи се утицајем, подстицањем и задобијањем сарадње, те нуди своје мишљење као једно од могућих, склон је вођењу, охрабривању и одавању признања студентима, чешће води дијалог са студентима и развија свест о заједничкој одговорности (Bognaг и Matijević, 2005). Ауторитаран наставник наступа као шеф, има оштар глас и издаје наредбе, кажњава, склон је притисцима, истицању властите моћи, захтевању сарадње и наметања властитог мишљења, склон је владању, критикује и наглашава погрешке, чешће води монолог и сматра да он сноси одговорност за резултате заједничког рада (Bognaг и Matijević, 2005). У пракси се ретко сусрећу потпуно ауторитарни и потпуно демократични наставници, и најчешће се препознају на континууму између ове две крајности. Наставник који жели створити повољну социјалну климу настојаће да буде што је ближе могуће демократичној страни тог континуума.

налну климу карактерише страх и досада, а пријатну позитивне емоције. Досадашња истраживања су показала да пријатна емоционална клима позитивно утиче на ефикасност образовно-васпитног процеса, али такође и да одређени квалитет наставе условљава и квалитет емоционалне климе (Kragulj, 2011).

„Све већи број истраживања доказује да позитивне емоције олакшавају многа социјална понашања и мисаоне процесе, односно да знатно побољшавају наше функционирање. Индуцирање позитивних емоција у настави шири позорност и омогућује нам да боље видимо цјеловиту слику догађаја, повећава се број потицаја за дјеловање и опћа когнитивна прилагодљивост. Позитивна расположења подстичу помњиво процесирање и позитивних и негативних информација важних за остварење циља, запамћивање је боље, а позитивно расположени људи конструктивније и флексибилније реагирају на важне информације о себи и окружењу. Стил размишљања је креативнији, флексибилнији и отворенији, одлуке се доносе брже и ефикасније, склонији смо алтруистичном понашању. Будући да негативне емоције, лоши родитељи, лоши учитељи и лоше критике имају већи утјецај од добрих, да би се превладао тај негативни ефект, позитивне емоције у међусобним односима морају бити заступљеније од негативних (и то у омјеру већем од 3 : 1)“ (Miljković и Rijavec, 2009, стр. 488). Знања наставника о оптималном расположењу за учење требало би да их подстакне да међу карактеристикама наставе коју воде буде и позитивна емоционална клима. По том питању је Ларс Затов (Satow, Lars) као факторе који утичу на стварање пријатне образовно-васпитне климе навео (2001):

- однос професора и студента који би требало да буде равноправан, водитељски, мотивирајући и партнерски;
- однос између студената који долази до изражаја у групном и радионичком раду;
- задовољство студената наставом која је подстицајна, занимљива, учествујућа, изненађујућа, нова, која изазива емоције, подстиче на размишљање, она у којој се заједно долази до решења;
- учествовање студената у предлагању тема којима би хтели да се баве у настави на почетку академске године или семестра.⁹⁷

⁹⁷ Овом би се списку могао додати још један фактор, а то је хумор у настави који доприноси пријатнијој клими, и често може распршити напете ситуације (Bognar и Kragulj, 2010).

Истраживање међу професорима који одржавају наставу с будућим учитељима које наводи Кирјаку (Kuriacu, 1995) показало је да су бољу атмосферу у настави остварили професори који су самоуверенији, срдачнији и љубазнији, професионалнији, подстицајнији, покретљивији, више гледају студенте у очи, чешће се служе хумором, имају јаснија правила, те знају боље да се наметну и лично и својим ауторитетом.

Иако је наставник врло важан чинилац емоционалне климе, он није једини чинилац. Емоционална клима је условљена врло сложеним сплетом околности, те им је и наставник такође изложен, па некад не може на њих битније утицати (Bognar и Matijević, 2005). Настава музике носи специфичне ситуације, а извођење музике за студенте може бити изузетно стресно, стога је пред сваким наставником музике сложен задатак остваривања погодне наставне климе у којој ће се студенти добро осећати.

3.2. Методе у настави музике на учитељским студијама

Настава музике на учитељским студијама треба да буде усмерена ка циљу образовања учитеља који ће компетентно водити наставу музичке културе у млађим разредима основне школе, дакле који ће имати потребна знања и вештине, те бити оспособљени за планирање, реализацију и евалуацију наставе музике, као и за усавршавање у подручју предметне методике. Дефинисање компетенција изведено је из Наставног плана и програма за предмет Глазбена култура, али с идејом да учитељ треба да буде сукреатор курикулума, те су потребне компетенције одређене у складу с логиком струке. Како би будући учитељи стицали и развијали извођачке компетенције у музици, стицали знања о музици, развијали и стицали компетенције за аналитичко слушање музике, развијали музичку креативност, стицали методичке компетенције за наставу музичке културе, развијали и стицали естетске, емоционалне и психолошке компетенције, потребно је кроз различите облике наставе и применом различитих метода и поступака приступити сваком садржају који се учи. Које су методе и поступци примерени и ефикасни за стицање потребних компетенција јесте питање које отвара опсежну и студиозну дискусију овог комплексног проблема. Стручност наставника музике на студијама требало би да буде довољан аргумент за одабране начине рада ако њихово деловање резултира музички компетентним учитељем.

У ранијем делу излагања било је доста речи о томе како се учитељи у пракси често не осећају довољно компетентним да изводе наставу музичке културе, а показатељи квалитета наставе музичке културе у млађим разредима основне школе упућују на мишљење да се та настава не спроводи довољно квалитетно. У досадашњој методичкој литератури присутни су текстови који су се углавном ограничили на решавање практичних питања свакодневне наставне праксе, дајући наставницима практичарима неку врсту „рецепата“ за обраду одређених наставних јединица (Ројко, 1996). Такво преуско схватање методике, која се темељи само на сопственој струци, често доводи до тога да се из вида губе законитости образовно-васпитног процеса, његовог психолошког, спознајног и педагошког контекста. Зато би било добро да методе и поступци у раду с будућим учитељима буду истражени емпијским истраживањима која ће поједине начине подучавања музике на учитељским студијама проценити и проверити њихову ефикасност. Истраживање неког сегмента наставе, као што је примена одређене методе, врло је сложено, и да би се мерио њен ефекат потребно је обухватити што више чинилаца да би се дошло до релевантних резултата. Осим праћења специфичности истраживане методе потребно је пратити и остале показатеље квалитета наставе како би се стекао увид у контролисаност услова истраживања, али и ранија музичка искуства студената. Да би се приступило истраживањима метода у раду са студентима учитељских студија потребни су мерни инструменти који ће бележити статус музичких способности, вештина и знања којима би се добили релевантни показатељи ефикасности експерименталног рада у односу на друге, различите начине рада, и тиме дошло до сазнања која ће омогућити квалитативне помаке у настави музике на учитељским студијама. Оваква истраживања су дуготрајна и опсежна, те се због тога у пракси теже спроводе. Вероватно су, између осталог, и то разлози зашто се до сада нису истражиле методе рада у настави музике на учитељским студијама.

Практична претпоставка истраживања метода у настави музике на учитељским студијама подразумева да је метода делотворна код усвајања компетенција за подучавање музике будућих учитеља. Питање је да ли би била применљива на свим факултетима у Хрватској ако је на тим факултетима концепцијски модел музичког образовања другачији. Зато је потребно уједначити модел музичког образовања и услове наставе на учитељским студијама у целој држави.

С обзиром на недостатак истраживања која би се бавила питањем метода у настави музике на учитељским студијама, ова размишљања су предлози за будућа истраживања.⁹⁸

3.3. Досадашња истраживања наставе музике на учитељским студијама у Хрватској

Проблематика компетентности учитеља разредне наставе за поучавање музике у млађим разредима основне школе уочена је у различитим земљама, образовним системима и културама. Свима је заједничко то да учитељи имају слабије самопоуздање и да се не осећају компетентнима за извођење наставе музике као за друге наставне предмете. Слабије самопоуздање или воља да се изводи настава музике могу бити условљени слабирим компетенцијама за поучавање музике, али то не мора бити правило. Образовање будућих учитеља требало би да развије компетентност за наставни предмет, а она, уз потребна знања, вештине и искуства, укључује и однос према наставном предмету. Према томе, постоји проблем у образовању будућих учитеља за поучавање музике у разреду. О сегменту самопоуздања већ је било говора у једном од ранијих поглавља, али остаје да се разреши питање на који начин настава музике на студијама утиче на стицање и развој музичких компетенција.

Неефикасност музичког образовања будућих учитеља истраживана је у свету, али, с обзиром на различитост образовних система, а нарочито музичког образовања на учитељским студијама,⁹⁹ резултати тих истраживања у сегменту квалитета наставе музике на студијама не могу се користити за поређење. Истраживања наставе музике на учитељским студијама у Хрватској скромна су и тек се последњих година појавио интерес за истраживање неких облика наставе музике и проблема који је прате (Šenk и Ercegovac-Jagnjić, 2004; Svalina, 2009; Šulentić Begić, 2009b; Ercegovac-Jagnjić и Nikolić, 2010; Nikolić и Ercegovac-Jagnjić, 2010). Наведени радови баве се проблематиком вокално-инструменталне наставе, спровођењем активности за развој креативности студената/учитеља у музици, питањем музичких способности студената, те страха од

⁹⁸ Због доприноса истраживањима и пракси музичке педагогије са студентима/учитељима, у Прилогу 1. описана је настава која је спроведена у школској години 2013/14. у наставном предмету Свирање I, програма учитељских студија у Осиеку.

⁹⁹ Преглед музичког образовања на учитељским студијама у неким европским земљама (Словенија, Мађарска, Аустрија, Немачка, Француска, Италија, Енглеска, Ирска, Шкотска, Холандија, Шведска, Норвешка и Финска) анализирали су Шулентић Бегич и Бегич (2014).

јавног извођења музике. Међутим, озбиљнија истраживања начина на који настава утиче на стицање и развој музичких компетенција до сада нема.

Посматрана из перспективе других сегмената општег образовања, музичка култура се и даље доживљава као „васпитни“ предмет, па према томе као предмет мање важности од „образовних“ предмета.¹⁰⁰ Наведени пример указује на наслеђено утилитаристичко схватање образовања у Хрватској и схватање музике у школи као украса, а не као нужног или важног сегмента општег васпитања и образовања сваког детета. Такво схватање није ограничено само на основну школу, него се протеже и међу високообразованим стручњацима који раде са будућим студентима у неком другом подручју њихових компетенција. Тако се и приликом прављења планова и програма студија руководи „важношћу“ и заступљеношћу предмета у школи. Студенти студирају у окружењу које наставу музике види као разоноду на студијама. Томе се придружују и наставници музике који музичка постигнућа студената/учитеља не виде као релевантна, те нису мотивисани за истраживање ове тематике. Коначно, сама музичка струка не доприноси настојањима да се настава музике на учитељским студијама учини квалитетнијом и ефикаснијом. С једне стране, постоји мишљење да наставу у разредној настави треба да воде предметни наставници јер учитељи не могу бити довољно компетентни за њу. С друге стране, схватање струке да је музичка култура у општем образовању безначајна, и да се у школама не одвија на одговарајући начин, а музичка постигнућа ученика се не евидентирају, резултира ставом да образовање учитеља за такву наставу није релевантно. Укупност наведених импликација указује на неповољну климу, и стога не чуди неистраженост наставе музике на учитељским студијама.

Квалитет наставе музике на студијама може се евалуирати кроз квалитет саме наставне праксе у школама, али ни та истраживања нису бројна (Dobrota, 2002; Nikolić и сар., 2013; Svalina, 2013).¹⁰¹ До сада се истраживао квалитет наставе у односу на учесталост спровођења наставе, наставна подручја, учесталост извођења музике учитеља током наставе, поједина знања о музици и методици музичке културе, те ставове и самопроцене учитеља. На основу резултата ових истраживања може се закључити да музичко образовање на учитељским студијама није довољно ефикасно.

¹⁰⁰ Међусобна искључивост васпитања и образовања је немогућа, стога се не треба упуштати у ову расправу.

¹⁰¹ О резултатима наведених истраживања било је говора у *Уводу* рада.

Настава музике на студијама спроводи се према прописаном плану и програму студија, а само спровођење наставе зависи првенствено од наставника, али и од услова наставе међу којима је најзначајније предвиђено време за учење музике у облику укупног трајања музичког образовања и броја недељних часова наставе музике. У задатом временском оквиру наставник планира активности и садржаје за учење музике, а при томе долазе до изражаја компетенције наставника, међу којима треба истаћи најважнију: наставник треба да буде добар методичар. Само добар и креативан методичар може помирити све захтеве наставе музике на учитељским студијама.

Окосница наставе музике на учитељским студијама у Хрватској подразумева савладавање (елементарне) музичке писмености, вокално-инструменталну обуку и методiku наставе музичке културе. Остали садржаји се појављују у различитим обимима на различитим факултетима: музички облици, историја музике, облици групног музицирања, децје музичко стваралаштво и различити облици музичких радионица. Зато се настава изводи у облику предавања, семинара и вежби. Нема објављених података о опремљености учионица за наставу музике на факултетима у Хрватској који имају учитељске студије. Стога, наставници музике треба да пронађу начине рада прикладне наставном садржају и условима групне наставе музике. Опремљеност учионица за наставу музике довољним бројем музичких инструмената није правило у Хрватској, стога се наставник мора прилагодити начинима рада и осмислити нове методе рада у задатим условима. Имајући у виду дате услове и циљ наставе музике, а то је компетентност за подучавање музике у разредној настави, наставник се не може водити логиком стицања и развоја музичких компетенција по узору на професионално музичко образовање. Шенк и Ерцеговац-Јагњић (2004) описују вокално-инструменталну наставу која се спроводила пре увођења болоњских студија. Осим поменутог рада немамо увид у начине на који се спроводи настава музике, па се због тога (нажалост) не могу детектовати њена квалитативна својства.

III. ЕМПИРИЈСКА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања представља евалуација ефикасности постојећег модела наставе и установљивање фактора његове ефикасности, са циљем креирања делотворнијег модела музичког образовања будућих учитеља.

Евалуација ефикасности модела музичког образовања будућих учитеља биће спроведена на два нивоа: на посебном нивоу, где ће се извршити процесна евалуација постојећег модела вокално-инструменталне наставе, и на глобалном нивоу, где се модел музичког образовања будућих учитеља евалуира од стране учесника наставног процеса на више факултета у Хрватској. Из тих разлога је неминовно било да се спроведу два истраживања која су означена као *Емпиријско истраживање А* и *Емпиријско истраживање Б*.

Емпиријско истраживање А осмишљено је са намером утврђивања степена и склопа фактора стицања и развоја музичких компетенција будућих учитеља у оквиру постојећег наставног модела, па је креирано и спроведено лонгитудинално истраживање у склопу редовне вокално-инструменталне наставе. Спроведена процесна евалуација је била усмерена на квалитет процеса стицања и развоја музичких компетенција у оквиру наставног процеса, а да би се што објективније приступило креирани су мерни инструменти за прикупљање објективних показатеља музичких компетенција студената пре вокално-инструменталне наставе, током школске године и на њеном крају. Конкретан поступак процесне евалуације наставе музике методолошка је новина у региону и може да буде вредан извор за будућа истраживања наставе музике.

Да би се пратио утицај наставе музике креиране су предикторске варијабле (Слика 2),¹⁰² које ће показати опште податке (демографске податке и податке о музичким предзнањима студената), статус психолошких варијабли (музичке способности, самоефикасност, самопоуздање и самопроцена сопствених музичких способности и вештина, мотивација за музичко образовање, ставови о музици и музичком образовању) и статус знања о музици. Утврђивање фактора стицања музичких компетенција студената учитељских студија условило је испитивање демографских података о испитаницима и података о њиховим претходним знањима и искуствима у музици.

¹⁰² Ходограм спроведеног лонгитудиналног истраживања приказује однос варијабли и мерних инструмената којима су се прикупили подаци за *Емпиријско истраживање А* (Слика 2).

Музичке способности неопходни су предуслов стицања и развоја музичких компетенција. Међутим, поставља се питање степена развијености музичких способности за стицање специфичних музичких компетенција будућег учитеља, те пријемног испита с провером музичких способности на учитељским студијама који се у Хрватској не спроводе од увођења болоњских студија. Други фактор за успешно учење је мотивација која према теорији очекивање-вредновање зависи од вредносне компоненте, компоненте уверења о сопственим способностима и вештинама, те афективној компоненти. Зато смо као предикторске психолошке варијабле истражили и мотивацију за музичко образовање, затим самоефикасност, самопоуздање и самопроцену сопствених музичких способности и вештина и ставове о музици и музичком образовању као факторе који имају утицај на стицање и развој музичких компетенција.

Осим креирања упитника за прикупљање података о предикторским варијаблама и теста знања за проверу статуса музичких знања, а у сврху утврђивања статуса музичких способности студената, креиран је и тест музичких способности који је изграђен према моделу традиционалног испитивања музичких способности (како га спроводе музички педагози) и којем се овом стандардизацијом даје легитимитет мерног инструмента. *Тест музичких способности* јединствени је покушај у региону да се конструише објективни мерни инструмент у сврху испитивања музичких способности на пријемном испиту за учитељске студије, при томе заснован на поставкама музичко-педагошког испитивања.

Током школске године упитницима и анкетама прикупљани су подаци о елементима вокално-инструменталне наставе, наставној клими, материјалним и кадровским условима наставе и радном активитету студената. Интервенишућу варијаблу наставног процеса описао је наставник како би се, уз евалуације елемената наставе коју су дали студенти, добила што вернија слика својстава спроведене наставе која је била агенс стицања и развоја музичких компетенција. Критеријумску варијаблу чине музичке компетенције: музичке вештине свирања и певања, те знања. Стицање и развој музичких компетенција (свирање, певање) праћено је виšekратно током школске године снимањем музичког извођења студената које су оцењивала три наставника на темељу снимака, а знања су проверена тестом музичке писмености. *Емпиријско истраживање А* утврдиће, на описани начин, како постојећи модел доприноси стицању и развоју музичких вештина и знања и који су његови ефекти.

ПРЕДИКТОРСКЕ ВАРИЈАБЛЕ	ИНСТРУМЕНТИ	НАСТАВНИ ПРОЦЕС (интервенцијске варијабле)	ИНСТРУМЕНТИ	КРИТЕРИЈУМСКЕ ВАРИЈАБЛЕ – ИСХОДИ УЧЕЊА	ИНСТРУМЕНТИ
I. ОПШТЕ ВАРИЈАБЛЕ 1) демографске узраст, пол, пребивалиште, материјални статус, ниво образовања родитеља 2) музичко предзнање музичко образовање студената музичко образовање родитеља музичирање у породици навике слушања музике искуства активног музичирања	Упитник 1 (X 2013) Упитник 1 (X 2013)	I. ВОКАЛНО- ИНСТРУМЕНТАЛНА НАСТАВА 1) елементи вокално- инструменталне наставе 2) целокупна наставна клима 3) материјални и кадровски услови вокално-инструменталне наставе	Упитник 2 (V 2014) Анкета 3 (XII 2013, III 2014, V 2014) Упитник 2 (V 2014)	МУЗИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ 1) музичка вештина свирања 2) музичка вештина певања 3) музичка знања	Евалуација независних оцењивача – Евалуацијски лист (XII 2013, III 2014, V 2014) Тест музичке писмености (V 2014)
II. ПСИХОЛОШКЕ ВАРИЈАБЛЕ 1) музичке способности 2) самоефикасност, самопоуздање и самопроцена сопствених музичких способности и вештина 3) мотивација за музичко образовање 4) ставови о музици и музичком образовању	Тест музичких способности Евалуацијски лист ТМС Анкета 1 (X 2013) Упитник 1 (X 2013) Упитник 1 (X 2013) Упитник 1 (X 2013)	II. РАДНИ АКТИВИТЕТ 1) самостално вежбање свирања и певања 2) присутност на настави	Анкета 2 (XII 2013, III 2014, V 2014) Евиденција (X 2013 – VI 2014)		
III. ОБРАЗОВНА ВАРИЈАБЛА 1) музичка знања	Тест музичке писмености (X 2013)				

Слика 2. Ходограм Емпијског истраживања А

Емпиријско истраживање Б треба да утврди ефикасност постојећег модела музичког образовања на учитељским студијама на нивоу целе Хрватске и ставове студената и наставника о својствима постојећег модела. Критеријумска варијабла подељена је на евалуацију постојећег модела и ставове о моделу. Наиме, циљ евалуације био је добијање оцене ефикасности тренутног модела, док су ставови послужили бележењу мишљења студената и наставника о томе колико сматрају важним поједина својства модела, као што су музички предмети на студијама, заступљености музичке наставе на студијама и опремљеност специјализоване учионице за наставу музике (Слика 3). Како би се прикупили подаци о критеријумским варијаблама, креиран је упитник који је спроведен у исто време на три факултета на крају школске године, те је због тога истраживање трансверзално. *Емпиријско истраживање Б* осмишљено је са намером да прикаже својства музичке наставе која позитивно утичу на развој музичких компетенција, и она која својом слабом ефикасношћу указују на нужност промена како би се образовни модел музичког образовања будућих учитеља оптимизовао.

ПРЕДИКТОРСКЕ ВАРИЈАБЛЕ	КРИТЕРИЈУМСКЕ ВАРИЈАБЛЕ	ИНСТРУМЕНТ
<p>ОПШТЕ/ДЕМОГРАФСKE узраст, пол, факултет</p> <p>СТУДЕНТ година студија раније формално и неформално музичко образовање оцене из положених музичких предмета</p> <p>НАСТАВНИК године рада на учитељским студијама ступањ формалног образовања изборно звање предмет који предаје</p>	<p>I. ЕВАЛУАЦИЈА ТРЕНУТНОГ МОДЕЛА И СВОЈСТАВА МУЗИЧКЕ НАСТАВЕ НА УЧИТЕЉСКИМ СТУДИЈАМА</p> <p>1) евалуација тренутног модела студија</p> <ul style="list-style-type: none"> • музички предмети на студијама • степен заступљености музичке наставе на студијама <p>2) евалуација музичке наставе на студијама</p> <ul style="list-style-type: none"> • исходи учења • методе и поступци у настави музике <p>3) евалуација материјалних услова музичке наставе</p> <ul style="list-style-type: none"> • опремљеност учioniце • могућност вежбања свирања и певања на факултету <p>II. СТАВОВИ О ТРЕНУТНОМ МОДЕЛУ МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА</p> <ul style="list-style-type: none"> • музички предмети на студијама • степен заступљености музичке наставе на студијама • опремљеност учioniце 	<p>Упитник 3 (V 2014)</p>

Слика 3. Ходограм Емпијског истраживања Б

1. МЕТОДОЛОГИЈА ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА А

У односу на постављене циљеве спроведено је експлоративно истраживање јер се испитивала до сада неистраживана музичко-педагошка појава (Тодоровић, 2008). Уколико се истраживање посматра према намени, оно је примењено, и то у оквиру музичке педагогије (Банђур и Поткоњак, 1999). Како се континуирано пратила педагошка појава кроз дужи временски период, истраживање је добило и лонгитудинални атрибут, а с обзиром на то да се евалуирала и образовно-васпитна пракса, оно је и евалуацијско (Банђур и Поткоњак, 1999).

1.1. Циљеви истраживања

Главни циљеви овог истраживања су:

1. утврђивање степена и склопа фактора стицања и развоја музичких компетенција будућих учитеља у оквиру постојећег наставног модела;
2. процесна евалуација постојећег модела вокално-инструменталне наставе;
3. утврђивање начина на који постојећи модел доприноси стицању и развоју музичких вештина и који су његови ефекти.

Посебни циљеви овог истраживања су:

1. дескрипција општих демографских података;
2. дескрипција општих варијабли музичког предзнања:
 - музичко образовање родитеља,
 - претходно формално и неформално музичко образовање студента,
 - искуства активног музицирања,
 - музицирање у породици и навике слушања музике;
3. дескрипција психолошких варијабли:
 - музичке способности,
 - самоефикасност, самопоуздање и самопроцена сопствених музичких способности и вештина,
 - мотивација за музичко образовање,
 - ставови о музици и музичком образовању;
4. дескрипција предикторске образовне варијабле;
5. дескрипција евалуације вокално-инструменталне наставе:

-
-
- елементи наставе,
 - целокупна наставна клима,
 - материјални и кадровски услови наставе;
6. дескрипција радног активитета студената:
- самостално вежбање свирања и певања,
 - присутност на настави;
7. дескрипција елемената музичких компетенција студената:
- музичка вештина свирања,
 - музичка вештина певања,
 - музичка знања;
8. утврђивање повезаности између варијабли:
- утврђивање повезаности *опитих варијабли* с предикторским *психолошким варијаблама*,
 - утврђивање повезаности између појединих предикторских *психолошких варијабли*,
 - утврђивање повезаности *опитих варијабли* с критеријумским варијаблама *музичких компетенција*,
 - утврђивање повезаности предикторских *психолошких варијабли* с критеријумским варијаблама *музичких компетенција*,
 - утврђивање повезаности између *варијабли радног активитета* и критеријумских варијабли *музичких компетенција*,
 - утврђивање повезаности између критеријумских варијабли *музичких компетенција*,
 - утврђивање повезаности интервенишуће варијабле *наставног процеса* с критеријумским варијаблама *музичких компетенција*;
9. стандардизација *Теста музичких способности*.

1.2. Узорак

Истраживање је реализовано са студентима 2. године учитељских студија Учитељског факултета у Осијеку који похађају обавезну вокално-инструменталну наставу.¹⁰³ Узорак је обухватио 105 студенткиња, јер на овој години студија није

¹⁰³ Свим студентима који учествују у истраживању ово је прва година учења свирања и певања на студијама.

било студената мушког пола.¹⁰⁴ За спровођење овог истраживања затражена је и добијена писмена дозвола Учитељског факултета у Осијеку. Студентима су приликом првог сусрета на почетку школске године објашњени сврха и циљ истраживања и поступци који ће у њему бити коришћени, после чега је добијен њихов усмени пристанак за учествовање у истраживању. Истраживачица је предметни наставник вокално-инструменталне наставе на којој се спроводи лонгитудинално истраживање, те је одабрани узорак пригодан.

1.3. Варијабле

Испитиване *варијабле* се односе на:

- **опште варијабле**
 - *демографске*: пол, узраст, пребивалиште, материјални статус, ниво образовања родитеља;
 - *музичко предзнање*: музичко образовање родитеља, раније формално и неформално музичко образовање студента, искуства активног музицирања, музицирање у породици и навике слушања музике.
- **предикторске – психолошке варијабле**
 - музичке способности;
 - самоефикасност, самопоуздање и самопроцена сопствених музичких способности и вештина;
 - мотивација за музичко образовање;
 - ставови о музици и музичком образовању.
- **предикторска – образовна варијабла**
 - музичка знања, пре обуке
- **интервенишуће варијабле – евалуација вокално-инструменталне наставе** које се могу поделити на
 - *елементе вокално-инструменталне наставе*
 - наставни садржаји;
 - социјални облици рада;
 - наставне методе и поступци;
 - исходи учења.

¹⁰⁴ Сви испитаници су женског пола, па ће се у даљем тексту под речју студент, студенти, подразумевати студенти женског пола.

-
- *целокупну климу*
 - социјална клима;
 - емоционална клима.
 - *материјалне и кадровске услове вокално-инструменталне наставе*
 - **интервенишуће варијабле – варијабле радног активитета**
 - самостално вежбање свирања и певања;
 - присутност на настави.
 - **критеријумске варијабле музичких компетенција** које се могу поделити на
 - музичку вештину свирања;
 - музичку вештину певања;
 - музичка знања, после обуке.

1.4. Инструменти и поступци истраживања

За потребе овог истраживања конструисано је више инструмената којима ће се доћи до квалитативних и квантитативних података о предикторским и критеријумским варијаблама, те евалуација:

- 1.4.1. Тест музичких способности (*ТМС*)¹⁰⁵
- 1.4.2. Тест музичке писмености (*ТМП*)¹⁰⁶
- 1.4.3. Анкета 1 после *ТМС*
- 1.4.4. Упитник 1 за студенте учитељских студија
- 1.4.5. Анкета 2 о вежбању
- 1.4.6. Евиденција присутности на настави
- 1.4.7. Анкета 3 – евалуација целокупне наставне климе
- 1.4.8. Евалуација свирања и певања
- 1.4.9. Упитник 2 за студенте учитељских студија

1.4.1. Тест музичких способности

Постоје психолошки тестови музичких способности који задовољавају психометријске стандарде, а испитују перцептивни аспект музичких способности. Стандардизовани тестови пружају валидну процену својства које се испитује, а поступ-

¹⁰⁵ У наставку текста биће коришћена скраћеница *ТМС* за *Тест музичких способности*.

¹⁰⁶ У наставку текста биће коришћена скраћеница *ТМП* за *Тест музичке писмености*.

ком њихове стандардизације се утврђују метријски захтеви ваљаности, поузданости, дискриминативности, објективности и баждарености теста. Међутим, у Хрватској се не спроводи ниједан стандардизовани тест музичких способности, било психолошки, било музичко-педагошки.

Један од циљева овог рада јесте да се направи психометријски стабилан и проверен тест музичких способности, заснован на начину испитивања музичких способности који је већ устаљен на овим просторима (у Хрватској и у региону), а којем недостаје објективност и поузданост.

Музички педагози процењују музички потенцијал кандидата за активно бављење музиком у оквиру образовног процеса. Спроводи се индивидуално испитивање које садржи певање песме по избору кандидата, гласовну репродукцију задатих појединачних тонова одсвираних на клавиру, понављање ритмичког примера плескањем длановима или куцањем руком по столу и певање мелодијског примера, односно кратких мелодијских мотива, задатих свирањем на клавиру.

Предности „традиционалног“ начина испитивања музичких способности су провера перцептивних и репродуктивних музичких способности, те непосредна комуникација између испитивача и испитаника. Адекватном комуникацијом испитивач може деловати на испитаниково поверење и опуштање у испитној ситуацији, а стручношћу, те искуством, и на сам ток испитивања омогућавањем више времена испитанику, прилагођавањем задатака, те пружањем подршке и помоћи.

Недостаци уобичајеног начина испитивања музичких способности огледају се у слабој објективности и поузданости. Процена музичког потенцијала за активно бављење музиком (певање, свирање) базира се на испитивачевој општој процени, а евентуално и процени још неколико наставника музике. Сам поступак испитивања није систематичан, а квалитет и квантитет задатака зависи од стручности и искуства испитивача и може варирати између више испитивача и код различитих испитаника истог испитивача. Томе се може додати и како се задаци перцепције и репродукције висине тона и мелодије задају на клавиру, што може отежати решавање испитаницима који немају музичког искуства јер тембр¹⁰⁷ клавира није у њиховом звучном искуству, па ће њихова репродукција бити оцењена као слабија.

¹⁰⁷ Тембр битно утиче на на опажање и разликовање висине ако се користе тонови инструмента (Davies, 1971, 1978, према Radoš, 2010).

Циљ истраживања је креирање теста музичких способности који ће својом валидношћу и практичношћу бити јединствен инструмент селекције будућих студената учитељских студија, а који ће настојати да узме у обзир позитивне и превазиђе негативне аспекте „традиционалног“ начина провере. Стога ће се спровести стандардизација *ТМС*-а, што ће у региону бити први покушај креирања оваквог теста. *ТМС* би требало да омогући објективну и поуздану селекцију кандидата на пријемном испиту за учитељске студије. Важност креирања *ТМС*-а огледа се и у стварању инструмента који ће помоћи будућим истраживањима музичког образовања учитеља и одраслих особа које по први пут у животу уче музику.

Сврха креирања *Теста музичких способности (ТМС)* јесте креирање мерног инструмента, с намером диференцијације оних кандидата за учитељске студије чије су музичке способности довољно развијене да им омогућавају да прате наставу музике на студијама и стичу и развијају потребне музичке компетенције, и како би се у оквиру овог истраживања утврдио статус музичких способности студената. Креирање *ТМС* има стандардне задатке, начин оцењивања и примене, те представља објективан тест постигућа.

Испитивање за упис на учитељске студије требало би да изврши селекцију између оних који ће бити у стању да несметано прате наставу и развијају музичке компетенције и оних који то неће моћи. Дакле, сврха испита ће одредити који облик сам испит треба да има, односно врсту и тежину музичких задатака. Како би *ТМС*¹⁰⁸ селекционисао кандидате који имају довољно развијене музичке способности за стицање и развој музичких компетенција на студијама, он се темељи на неопходном нивоу постигнућа у одређеним елементима који се проверавају, али и практичности спровођења тестирања. *ТМС* је заснован на психометријским својствима мерних инструмената: објективности, ваљаности, дискриминативности и поузданости. Потребно је, дакле, одредити ниво музичких способности који ће бити праг за успешно праћење музичке наставе и постизање жељених исхода учења на студијама. С обзиром на музичке захтеве на студијама, сви испитаници који покажу просечне и натпросечне музичке способности (потенцијал, вештине, искуства) задовољиће критеријуме потребне за успешно праћење наставе. Студенти учитељских студија су популација која је на основу положене државне матуре (матерњи језик, математика, страни језик) и општег успеха у средњој

¹⁰⁸ *ТМС* не процењује примарно музички потенцијал, он из *ТМС*-а није видљив зато што немамо увид у перцепцију све док се музичка репродукција не стави у функцију.

школи уписала факултет. Према томе, не очекујемо разлику у дистрибуцији својстава музичких способности у односу на општу популацију.

1.4.1.1. *Дескрипција теста*¹⁰⁹

*Тест музичких способности*¹¹⁰ креиран је по узору на уобичајен, а у Хрватској и региону широко распрострањен начин испитивања музичких способности, који примењују музички педагози на пријемним испитима, са циљем испитивања перцепције и репродукције појединачних елемената на основу којих се утврђује степен опажајних способности, степен репродуктивних способности (гласовне и ритмичке) и музичке меморије.¹¹¹

ТМС се састоји од шест серија (Табела 8) са по 6 задатака¹¹² које наставник задаје свирањем на клавиру, гласом или мануелним извођењем, а испитаник репродукује гласом или мануелно.

Табела 8. Серије задатака у *Тесту музичких способности (ТМС)*

редни број серије		Скраћеница/ознака
1.	Певање појединачних тонова задатих гласом	ПТГ
2.	Певање појединачних тонова задатих на клавиру	ПТК
3.	Певање тона из акорда	ПТА
4.	Певање мелодијског мотива задатог гласом	ПМГ
5.	Певање мелодијског мотива задатог на клавиру	ПМК
6.	Репродукција ритмичког мотива	РИТ

У првој серији – *Певање појединачних тонова задатих гласом* – задатак је певање појединачних тонова које је испитивач отпевао неутралним слогом („на“). У другој серији – *Певање појединачних тонова задатих на клавиру* – задатак је исти, с том разликом што се сваки тон задаје на клавиру. У трећој серији – *Певање тона из акорда* – тражи се певање једног тона сазвучја трозвука одсвираног на клавиру који испитаник треба да отпева неутралним слогом.

Четврта и пета серија задатака садрже мелодијске мотиве који ће у ПМГ серији бити задати певањем испитивача, а серија ПМК на клавиру.

У шестој серији – *Репродукција ритмичког мотива* – кроз задатке ће, осим опажања и памћења ритма, бити проверени и координација гласа и руке, тако што ће

¹⁰⁹ Детаљна дескрипција теста следи у *Садржајној анализи теста* у наставку текста.

¹¹⁰ Прилог 2. *Евалуацијски лист ТМС* и задаци у *ТМС*-у.

¹¹¹ Детаљан приказ садржаја и тока оваквог начина провере музичких способности, са методским тумачењима, узорним задацима и методским упутствима, дала је Ивана Хрпка (1991).

¹¹² Укупан број задатака је 36.

ритмички задаци бивати поновљени за испитивачем вокализирањем ритма неутралним слогом, уз континуирано откуцавање јединице бројања.

1.4.1.2. Поступак примене теста

ТМС је спроведен индивидуално са сваким испитаником, а испитивач је био наставник. Сви испитаници су тестирани истим *ТМС*-ом и једнаким поступком, осим у делу који подразумева давање упутстава испитанику, јер је некима било потребно додатно појашњење задатка. Испитивач је настојао успоставити пријатељски контакт са сваким испитаником, како би задобио поверење и давао упутства о томе шта се очекује и о начину тестирања.¹¹³ Приликом тестирања испитивач је настојао остварити интеракцију с испитаником која треба бити професионална, љубазна, брижна и прожета поштовањем.¹¹⁴ Испитивач се суздржавао од давања вербалних и невербалних сигнала који би сугерисали колико успешно испитаник решава задатке, како не би утицао на даљи исход тестирања.

Поступак испитивања спроведен је тако што је испитивач постављао задатке по реду, онако како су наведени у тесту. Пре прве ПТГ серије испитивач је упутио испитаника да отпева тон на једнак начин на који ће га наставник отпевати неутралним слогом („на“), а пре друге серије ПТК-а да исто тако отпева тон који ће бити задат на клавиру. Пре треће серије (ПТА) испитивач је објаснио да је задатак певање једног од три тона који се чују и демонстрирао је један задатак као пример, како би био сигуран да је испитаник схватио што се од њега тражи. За четврту (ПМГ) серију задатака испитивач је припремио испитаника тако што га је упутио на задатак понављања мелодијског мотива који ће у првих 6 задатака певати испитивач неутралним слогом, а испитаник поновити. Након ПМГ серије ће испитивач напоменути да су следећи задаци (ПМК серије) исти, али да ће сада мелодију свирати, а испитаник је треба поновити исто као и претходне мелодијске мотиве. Пре шесте серије (РИТ) испитанику се објасни да ће испитивач певати пример неутралним слогом и куцати дланом по столу, а од њега се очекује да исто то понови. Испитивач ће изговарати

¹¹³ Као увод у тестирање може се тражити да испитаник отпева познату песму по свом избору, а сугерише се да пева дечју, народну, уметничку или забавну песму. Певање песме пре поступка тестирања може помоћи кандидату да се опусти и покаже оно што мисли да може и зна без обзира на успешност, али може послужити и као физичка припрема (припремање гласовног апарата за вокализацију). Певање песме по избору може испитивачу дати вредне информације о кандидату које му могу помоћи у методичком приступу настави музике са конкретним студентом. Певање песме по избору није део *ТМС*-а.

¹¹⁴ Према *Standardima za pedagoško i psihološko testiranje* (Америчко удружење за истраживања у образовању, Америчка психолошка удруга и Национално вijeće за мjерење у образовању, 2006).

ритмички задатак на начин да задати ритам рецитује неутралним слогом („на“) на једном тону док откуцава добе по столу.

Услови спровођења теста подразумевали су учионицу опремљену клавиром и звучно изоловану, како бука не би ометала спровођење теста. Испитивач је седео за клавиром, а испитаник на столици испред испитивача, на релативно мањој удаљености, довољно близу да испитаник прати задатак, а испитивач види реакције испитаника, али и довољно далеко како се испитаник не би осећао неугодно. Између испитивача и испитаника био је постављен сто. Испитаници су приступали тестирању један по један, како присуство друге особе не би ометало испитаника и како остали испитаници не би чули задатке пре него што приступе тестирању.

Оцењивање

Поступак тестирања се аудитивно снимао, како би се накнадно могле проверити евентуалне неодлучности испитивача код признавања тачног одговора или евентуални пропусти код бележења одговора у *Евалуацијски лист ТМС*.¹¹⁵ Ако испитаник није тачно поновио задатак из првог покушаја, задатак му се још једном објашњава и поставља. Тачно поновљен задатак бележио се на предвиђено место за сваки задатак у *Евалуацијском листу ТМС* знаком плус (+). У случају да задатак није тачно поновљен ни из другог покушаја, испитивач је у *Евалуацијском листу ТМС* оставио празно поље. Резултат *ТМС*-а добијен је тако што се за сваки задатак где је забележен знак плус (+) додељује један бод (1), а за празна поља за поједини задатак додељује се резултат нула (0). Максималан резултат у свакој од серија је шест (6), а у целом тесту је тридесет и шест (36), док је минималан резултат нула (0).

Евалуација резултата

Као тачан одговор било је признато свако релативно добро понављање задатка, при чему се водило рачуна о томе да су испитаници музички неискусни, неувежбани и са слабом моторичком припремљеношћу за ову врсту музичког извођења: чувења, певања и усклађености гласа и руке. Зато се толерисало „лутање“ гласа (док се не постигне прецизна интонација), мања интонативна одступања у сери-

¹¹⁵ Предност описаног начина провере јесте у директности објашњења које даје испитивач. У процени могу учествовати и други наставници. Иако би присутност других наставника у просторији допринела објективној процени кандидатових музичких способности, она може деловати врло стресно за испитаника. Како би се смањило утицај стреса на исходе испитивања, у поступак провере музичких способности нисмо укључивали друге наставнике.

јама репродукције мелодијских мотива и мања одступања у мануелној репродукцији ритмичких мотива. Код репродукције мелодијских и ритмичких задатака није толерисан изостанак или погрешно извођење било ког од задатих елемената (тонова, откуцаја), што значи да задатак није признаван као тачан уколико је испитаник у том смислу направио грешку.

1.4.1.3. Стандардизација теста музичких способности

Да би се неки мерни инструмент могао назвати тестом,¹¹⁶ мора имати све задовољавајуће метријске карактеристике или стандарде како би се њиме могла обављати мерења (Вуквић, 2007). Метријске карактеристике *ТМС*-а проверене су кроз:

а. валидност *ТМС*-а

- садржајна анализа теста (опажање и репродукција висине тона и тона из акорда; опажање, памћење и репродукција мелодије; опажање и репродукција ритма),
- анализа задатака – факторска анализа;

б. поузданост *ТМС*-а

в. објективност *ТМС*-а

г. дискриминативност *ТМС*-а

д. баждареност *ТМС*-а

а. Валидност теста *ТМС*

Креирање садржаја и начина тестирања било је засновано на сазнањима о предностима и недостацима уобичајеног начина испитивања музичких способности, облицима стандардизованих психолошких тестова и музичког идиома који су испитаници усвајали одрастањем у специфичном музичком окружењу. Следи образложење принципа креирања и процене тежине појединих задатака у односу на истраживања перцепције и репродукције, те музичко-педагошке праксе.

• Садржајна анализа теста

Валидност теста *ТМС* биће потврђена садржајном анализом задатака којима ће се испитивати одређени аспекти музичких способности за које се сматра да су потребни ради праћења вокално-инструменталне наставе на нивоу студија будућих

¹¹⁶ Према Бујасу (1959, стр. 96) тест је „стандардизирани поступак, с помоћу којег се изазива нека одређена активност, а онда се учинак те активности мјери и вреднује тако да се индивидуални резултат упореди с резултатима, који су добивени код других индивидуа у једнакој ситуацији“.

учитеља. Како би се пратила настава и омогућило стицање и развој потребних музичких компетенција, студенти треба да буду способни да певају и свирају одређени музички садржај. Зато се у свим задацима тражи музичка репродукција. Тиме ће се, осим перцепције музичких елемената, проверити и способност певања и усклађеност вокализације с покретом руке приликом куцања.

Музичке способности које се испитују у *ТМС*-у испитују се у већини тестова музичких способности/талента/музикалности. Пошто се сматра да су способност опажања хармоније, способност естетског просуђивања и друге условљене музичким образовањем, нису од пресудног значаја за популацију студената/учитеља с обзиром на базичан ниво њиховог музичког образовања на студијама.

Задаци су сложени од лакших према тежим у свакој од серија, а критеријуми тежине задатка биће образложени за сваки од испитиваних елемената. Редослед задатака према тежини оправдан је сазнањем да је процес певања под утицајем афективног стања испитаника, па би перцепција претешког задатка на самом почетку испитивања имала ефект који би уплашио испитаника и он би могао показати слабији учинак приликом решавања следећих задатака, можда драстично лакших, што би омело тестирање.

Опажање и репродукција појединачних тонова

Сви истраживачи музичких способности, без обзира на концепцију коју следе, слажу се да је способност разликовања висине тонова основни атрибут за дијагностику музичких способности. У тестирању разликовања висине тона различити аутори (Seashore, Kwalwasser и Dykema, Tilson, Whistler и Thorpe, Gaston, Wing, Bentley, Ortman према Rojko, 1981) покушавали су креирати мерни инструмент који ће самом тесту повећати дијагностичку процену, па су задаци испитивали разликовање вишег, односно нижег тона у односу на први тон (уочавање правца кретања), а разлике су се кретале од чистих тонова темперованог система до дискриминације најмањих могућих растојања између задатих тонова (иако се такви односи неће изводити у музичкој пракси). Неки аутори (Whistler и Thorpe, Wagner, према Rojko, 1981) опажање висине и правца кретања отежавали су тако што су задавали праћење висине тона у оквиру акорда.

Тестирање је започето задавањем серије од шест тонова гласом испитивача (ПТГ). Први тон у серији био је de^1 који је неутралан за девојке, док су остали

задавани редоследом¹¹⁷ консонантних интервала у опсегу од ce^1 до hec^1 . Друга серија, такође са шест задатака, диктирана са клавира (ПТК), почела је тоном hec и, такође, редом консонантних интервала у опсегу од hec до de^2 (осим велике секунде између ce^2 и de^2). У другој серији тонови су били у ширем гласовном амбитусу, јер се очекивало да се испитаници „загреју“ током прве серије и у другој боље реагују.

Дугогодишњим радом са студентима/учитељима на настави музике и проверама музичких способности дошли смо до спознаје како музички неискусни студенти не реагују на боју тона/тембр музичког инструмента, али реагују на људски глас у говорној висини тона. Истраживање рецепције висине тона која је у вези с тембром показала су да се перцепција висине тона мења с музичким искуством (Davies, 1971, 1978, према Radoš, 2010), па се музички слух увежбава на начин да се активно слушају музички примери/комади које изводе инструменти новог тембра и мелодије у октавама у којима и сами не изводимо музику. Зато ће задаци репродукције појединачних тонова и мелодијских мотива прво бити диктирани гласом, а потом на инструменту. Осим тога, непосредно певање испитивача требало би да смањи отпор испитаника према певању. Музички доживљај живог извођења, за разлику од репродукције снимка, увек оставља већи утисак на слушаоца, а певање испитивача може пружити испитивачу могућност да оствари лакши емоционални контакт који је потребан да би се испитаник осећао опуштено како би могао певати у испитној ситуацији.

Избор тонова за тестирање перцепције и репродукције тонских висина одређен је пожељним опсегом гласа за учитеље, а то је за девојке од hec до de^2 .¹¹⁸

Опажање и репродукција тона из акорда

Певање једног тона из хармоније трозвука (ПТА) показатељ је вишег нивоа развијености слуха. Задано је шест задатака сврстаних по тежини. Сви задати тонови из појединих акорада су у опсегу гласа од de^1 до ge^1 , како немогућност репродукције не би представљала ометајући фактор. Акорди су задавани у облику квинтакорда, сектакорда

¹¹⁷ Бентли (Bentley) „сматра да је и редослијед излагања задатака значајан чинилац у испитивању способности разликовања висине тонова“ (Radoš, 2010, стр. 76). Бентли сматра да је, иако ће то утицати на ваљаност теста, боље почети с лакшим задацима а онда кренути према тежим, јер ће то омогућити „загревање“ за рад и поступно ће повећати осетљивост (Radoš, 2010).

¹¹⁸ Приликом иницијалног тестирања опсега гласа у истраживању које су спровеле Николић и Ерцеговац-Јагњић (2010) већина студената/учитеља (N=50) пре наставе музике на студијама имају опсег гласа од ce^1 до ge^1 , па је претпостављено да ће испитаници и у овом испитивању имати овај опсег гласа, односно да ће мотиви који садрже тонове изван овог опсега бити пуно захтевнији.

и квартсекстакорда. Прво је задавано певање најдубљег тона у акорду.¹¹⁹ Тенденција певања дубљих тонова код популације студената/учитеља требало би да овај задатак учини најлакшим од споменута три. Затим је задато певање највишег, а онда средњег тона у новом акорду, који је уједно и најтежи задатак ПТА серије, будући да је средњи тон најтеже уочљив због његове уоквирености са остала два тона акорда.

Опажање, памћење и репродукција мелодије

Тест музичких способности садржи задатке репродукције задатих мелодијских мотива. У припремама ових задатака водиља је био став Дезмонда Сарцента (Sergeant, Desmond), који је сматрао да „ако желимо да меримо музичке способности и вештине, онда стимулуси треба да буду компатибилни са контекстом у којем се те способности користе, односно у којем се одвија учење музике“ (Sergeant, 1973, према Radoš, 2010, стр. 75–76). Зато је потребно одредити контекст у којем ће студенти учити музику, а контекст у овом случају чини фонд народних и дечјих песама које смо анализирали¹²⁰ како бисмо креирали или одабрали секвенце за испитивање опажања и памћења мелодије и опажања и репродукције ритма. Још један разлог за избор задатака према музичком идиому јесте тај што музички неискусне испитанике „излазак“ из слушно искуственог оквира може збунити толико да не буду у стању да у потпуности искажу своје могућности.

¹¹⁹ Иако се приликом слушања акорада највише истиче највиши тон, у раду с популацијом студената/учитеља присутно је искуство да они код задатка певања једног од тонова из акорда одаберу најнижи тон, јер као неискусни певачи теже ка певању дубљих тонова који изискују мањи напор при певању. У анализи успешности решавања ове серије задатака показало се како постоји одређен број студената (од 21% до 29,5%) који ће бити успешни у певању ПТА серије задатака готово подједнако без обзира на то који им је тон задат, а томе се може додати податак да је најуспешније решен онај задатак у којем је тражено певање средњег тона из акорда (29,5%). Успешност у појединим задацима ПТА серије може се погледати у Прилогу 16 у Табели 15.

¹²⁰ Анализа народних песама Славоније и Барање обухватила је 75 песама. Анализирано је 40 песама из збирке коју је објавио Брдарић (1986), музички педагог који је деловао на подручју Славоније у другој половини 20. века, а које је, уз друге народне песме и бројалице, препоручио за наставу музичке културе у основној школи у оквиру реализације дела наставног програма који се односи на певање песама и регионални музички фолклор. Осталих 35 анализираних песама преузето је из збирке дечјих традиционалних игара Славоније и Барање *Шечем, шечем, дротичко* (Кнежевић, 1988), која је првенствено намењена наставницима у основним школама, и збирке *Наше коло велико* (Кнежевић, 1993), с избором песама хрватског музичког фолклора које су записане на подручју Славоније и Барање. Наведене збирке објавио Кнежевић (1988, 1993), публицист, истраживач и педагог дечјег традиционалног фолколора у Хрватској.

Анализа дечјих песама обухватила је 78 песама према избору ауторке из *Наставног плана и програма* (2006), затим из приручника за учитеље ауторке Риман (2008а), музичке педагошкиње с Учитељског факултета у Риједи, и из приручника за Глазбену културу за учитеље групе аутора (Stanišić и сар., 2011а, б, с), који се на подручју Славоније највише користе у школама (према резултатима истраживања које је спровела ауторка, а могу се пронаћи у необјављеном рукопису Nikolić, 2012: *Dinamika promjena u nastavi Glazbene kulture u mlađim razredima osnovne općeobrazovne škole u Hrvatskoj*).

Градивни елементи музике који су карактеристични за матерњи музички идиом, те музичку културу усвојену кроз образовање,¹²¹ основа су за процену музичких способности студената. Дужина секвенци одређена је ограничењем краткорочне меморије, што значи да је дато седам података за меморисање,¹²² односно, као пред услов репродукције изабране су мелодијске секвенце мањих музичких целина како би лакше могле бити запамћене.

Асоцијативни фонд¹²³ ослоњен на матерњи музички идиом песама регије Славоније и Барање, усвојених током предшколског и раног школског узраста, базира се на дводелности у музичком метру и ритму. Према параметру метра и ритма свих 12 задатака ПМГ и ПМК серија једнаке су тежине. Како ће се у шестој серији РИТ испитивати осећај за ритам и памћење ритма, серије задатака растеређене су специфичних мера и ритмова како би се испитаници фокусирали на тонске односе унутар сваког задатка.

Мелодијски сегмент задатка, као примаран у ове две серије, ослања се на карактеристичност мелодике музичког идиома регије и мелодике песама које се певају и слушају у контексту општег музичког образовања за које је карактеристична тоналност дура. Молски тонски род није ни испитиван због тога што је у анализираним дечјим и народним песмама заступљеност молских тонова занемарљива. Иницијалис задатака у односу на иницијалисе музичког идиома показује који ће задаци бити лакши, дакле они који имају иницијалисе као у музичком идиому, а то су почечи на V, I или II ступњу, док ће иницијалиси на осталим ступњевима бити тежи. Као и код задавања тонова, лакшим задацима се сматрају они мотиви који се крећу у опсегу гласа од *ce*¹ до *ge*¹, а тежим они који излазе из тог опсега гласа. Карактеристике мелодијског кретања показују да се уз статичност мелодије на једном тону и поступног кретања узлазно и силазно појављују и специфични мелодијски скокови. Специфични мелодијски скокови поменутог музичког идиома су најчешће мала терца, а затим у мањој мери велике терце и чисте кварте, па су стога мотиви у којима се уочавају овакви скокови процењени као лакши за перцепцију и певање.

¹²¹ Утицај музике чији су извор медији нећемо узимати у обзир јер то отвара врло обимну анализу музичких садржаја који због процеса глобализације прекорачују границе овог рада.

¹²² Према *Милеровом закону* (Miller, George A.), капацитет краткорочног памћења је 7 ± 2 елемената (према Mildner, 2003).

¹²³ Музичко искуство које се стицало кроз дужи временски период гомилањем музичких утисака у тзв. фонд музичких представа, представља својеврсну базу података на коју се углавном несвесно ослањамо при сусрету са новим музичким садржајем (Беочанин-Мијановић, 2008).

Опажање и репродукција ритма

Ритам је значајан у музици сваке културе, али постоје разлике у томе колики значај му се придаје у одређеној култури (Radoš, 2010). Тако се и у тестовима музикалности опажање ритма испитује на различите начине, у зависности од ставова појединих аутора о значају ритма у музици и његовој вези са музикалношћу (Radoš, 2010). *ТМС* испитује способност одржавања равномерног пулса и способност групирања удара у контексту музичког идиома узорка који испитујемо.

Анализа одабраних народних и дечјих песама показала је, како је речено, да је музички идиом Славоније и Барање карактеристичан по двосложној мери која доминира у песама. Тросложна и четворосложна мера појављују се знатно мање, а троделне мере и метаритам јављају се у појединачним случајевима. Основна ритмичка карактеристика одабраних песама јесте дводелна подела јединице бројања. Пунктирани ритам не налазимо често, а синкопа и обрнуто пунктирани ритам се појављују у појединачним случајевима. Појава узмаха такође је скромна и углавном се везује за песме с троделним ритмовима.

Ритмички мотиви у *ТМС*-у грађени су од једноставних подела на два или три хронос протоса, пунктираних фигура на једној или две јединице бројања, синкопе на две јединице бројања, те комбинација наведених трајања у оквиру четворосложних тактова. Сви ритмички мотиви изведени су из ритмичких структура које су заступљене у анализираним народним и дечјим песама. У односу на метричке и ритмичке карактеристике коришћеног музичког идиома можемо проценити тежину ритмичких задатака. Сви ритмички задаци су у четворосложној мери, при чему лакшим сматрамо оне задатке који садрже дводелну поделу јединице бројања и задатке с пунктираним ритмом. Тежим задацима сматрамо задатке у којима се појављују синкопа и триола.

Тестирање опажања и репродукције ритма спроведено је на начин да је испитивач неутралним слогом („на“) изводио ритмичке мотиве у 4/4 такту, истовремено откуцавајући пулсацију. Задатак је био да испитаник то и понови.¹²⁴

Садржајна анализа показала је да задаци *ТМС*-а мере оне аспекте музичких способности који су неопходни студентима како би стицали и развијали музичке вештине у оквиру курикулума музичког образовања на учитељским студијама у Хрватској.

¹²⁴ Ако испитаник има јаче изражене недостатке у одржавању темпа и синхронизовању покрета и звука неће се моћи активно бавити музиком ни уз најстручније вођење наставе музике (Vasiljević, 2006).

- **Анализа задатака – Факторска анализа**

Садржајна валидност теста била би задовољавајућа при конструкцији теста знања, али за тест способности неопходно је утврдити и статистичку ваљаност. Због специфичности структуре музичких способности које меримо *ТМС*-ом, ниједан стандардизовани тест који би мерио иста својства на циљаном узорку није био задовољавајући. Зато се резултати у *ТМС*-у не могу упоредити с резултатима сличног теста како би се утврдила ваљаност теста. Упоредивање резултата *ТМС*-а с неким од спољашњих критеријума, као што је на пример академски успех у ранијем школовању, због специфичности музичких способности такође не могу показати високу корелацију. Када је варијабла сложена од више компоненти не очекује се хомогеност (Bukvić, 2007). Ако би се доказала хомогеност *ТМС*-а, могла би се доказати и ваљаност теста. „Један од могућих начина доказивања хипотетичке ваљаности састоји се у испитивању хомогености теста. Ако ставке теста мере хипотетичку црту, између ставки треба очекивати међусобну повезаност“ (Bukvić, 2007, стр. 190).

Тридесет и шест задатака *ТМС*-а било је подвргнуто факторској анализи главних компоненти којом се више аспеката способности своди на мањи број међусобно повезаних. Пре спровођења анализе била је оцењена прикладност података за факторску анализу. Прегледом корелационе матрице откривено је много коефицијената вредности 0,3 и више. Вредност Кајзер-Мејер-Оклиновог показатеља била је 0,86, што премашује препоручену вредност 0,6. Бартлетов тест сферичности достигао је статистичку значајност ($\chi^2=2195,345$; $df=630$; $p<0,000$), што све указује на факторбилност корелационе матрице.

Анализа главних компонената открила је присуство 8 компонената с карактеристичним вредностима преко 1, које објашњавају од 3,17% до 34,39% варијансе. Прегледом дијаграма карактеристичне вредности за критеријум *scree теста* утврђено је постојање јасне тачке лома иза 2. тачке. На основу Кателовог критеријума одлучено је да се за даље истраживање задрже две компоненте, а такву екстракцију су подржали и резултати паралелне анализе¹²⁵ чије карактеристичне вредности

¹²⁵ За потребе доношења одлуке о броју фактора који ће бити задржани спроведена је Хорнова паралелна анализа, помоћу статистичког програма *Monte Carlo PCA* за паралелну анализу. Резултати на 100 узорака случајних бројева указали су да само прва два екстрахована фактора имају карактеристичне вредности веће од одговарајућих вредности добијених насумично генерисаним подацима, те да би њих било најпримереније задржати.

премашују одговарајуће вредности прага (Табела 9)¹²⁶ добијене помоћу матрице бројева (36 варијабли × 105 испитаника).

Решење с две компоненте објаснило је укупно 41,81% варијансе, при чему је допринос прве компоненте 34,39%, а друге компоненте 7,41%. Да би се лакше протумачиле ове две компоненте спроведена је облимин ротација.

Облимин ротацијом са Кајзеровом нормализацијом издвојених компоненти (вредности изнад 0,3) издвојиле су се ставке *ТМС*-а које у већој мери кореспондирају с појединим факторима. Први фактор кореспондира са свим задацима осим са задацима из серије ПТА, потом са два задатка из РИТ и једним задатком из ПТК серије (Табела 10).¹²⁷ Први фактор објашњава највећи део варијансе (34,39%) и његова кореспонденција са задацима из свих серија задатака доводи до закључка да га можемо окарактеризирати као фактор општих музичких способности у којем највише коефицијенте имају серије ПМГ и ПТГ. Тај општи фактор музичких способности сложени је концепт музичких компоненти. Други фактор у највећој мери кореспондира са задацима ПТА серије, али не кореспондира са задацима серија ПТГ и РИТ. Како ПТА серија задатака у највећој мери, у односу на друге серије, показује степен слушне способности, а факторске тежине другог фактора су управо са задацима ПТА серије, овај фактор би се могао окарактерисати као фактор чувења. Као такав, фактор чувења нема корелација са задацима РИТ серије, јер је ритам најелементарнија способност која може постојати и у одсуству виших, сложенијих аспеката музичких способности (Wing, 1941, према Mirković Radoš, 1998). ПТГ серија представља базични степен музичких способности јер се тражи имитација висине тона репродукованим људским гласом и као таква не кореспондира с вишим слушним способностима.

Кореспондентност свих ставки (осим РИТ 1)¹²⁸ са издвојеним факторима указује на сложеност сваке од компоненти и повезаност у структуралним елементима ставки, зато тест *ТМС*-а, такав какав је, можемо користити као целовит мерни инструмент.

Факторској анализи се приступило да би се статистички доказала хомогеност *ТМС*-а, како су и показали резултати анализе, те се може потврдити како је *ТМС* конструктивно и садржински ваљан. Опис ваљаности теста заснован је на укупности свих изнесених доказа, те је утврђена конструкцијска и садржајна валидност теста.

¹²⁶ Табела 9, поређење карактеристичних вредности добијених у *SPSS*-у и вредности прага добијених паралелном анализом у Прилогу 3, на стр. 296.

¹²⁷ Табела 10, матрица факторских тежина и корелација променљивих и фактора са облимин ротацијом двофакторског решења за ставке *ТМС* у Прилогу 4, на стр. 297.

¹²⁸ Табела 11, с матрицом корелација између појединих ставки *ТМС* у Прилогу 5, на стр. 298–299.

б. Поузданост *ТМС*-а

Сваки тест мора имати својство поузданости. Поузданост је мерна карактеристика теста која показује колико се слажу резултати двају узастопних мерења (Andri- lović, 1988), односно у којој мери се може ослонити на резултат који је тим мерењем добијен (Муџић, 1979). Поузданост теста најбоље би се показала када би се исти тест применио на истим испитаницима (*ретест*), а могуће ју је проверити и употребом еквивалентне форме истог теста (Roјко, 1981). Међутим, због временског ограничења није било могуће спровести таква тестирања. Осим *ретеста* и употребе еквивалентне форме теста, поузданост се може утврдити упоређивањем резултата појединих делова теста (*split-half* техника), а израчунавањем коефицијента корелације може се показати мера поузданости *ТМС*-а.

Split-half техником тест је подељен на два једнака дела на резултатима целог узорка.¹²⁹ Показало се да је корелација висока, а коефицијент поузданости значајан, па тест процењујемо као поуздан и релевантан за индивидуална мерења и дијагнозу.¹³⁰ *ТМС* са својих 36 задатака има добру интерну конзистенцију, јер је укупни Кронбахов коефицијент алфа (*Cronbach's alpha*) врло висок ($\alpha=0,94$).¹³¹

Фактори који утичу на поузданост теста су бројни, а они који су најзначајнији за *ТМС* јесу дужина теста, те јасноћа и недвосмисленост упутстава испитивача о решавању задатака.

Дужина теста се може посматрати у контексту трајања тестирања и бројности задатака. Предуго трајање теста може довести до монотоније и умора и тако утицати на поузданост теста, али ни мали број задатака неће у довољној мери испитати елементе музичких способности да би тест био поуздан. Како би се утицај фактора дужине теста свео на минимум, и то у односу на критеријуме тестирања музичких способности код циљане популације, одлучено је да се тестирају елементарни показатељи музичких способности с одређеним бројем задатака. Бројност задатака, која

¹²⁹ Тест се састоји од 6 серија задатака сложених по тежини унутар сваке серије, а свака серија има 6 задатака. Свака половина теста садржи 18 задатака. Задаци су наизменично бирани у серијама како би се изједначио однос лакших и тежих задатака и „пар-непар“ принципом поделе задовољила „паралелност“ делова. За сваког студента су сабрани резултати једне, односно друге половине теста. Резултати две групе бодова су корелирани (Пирсонов коефицијент линеарне корелације је $r=0,92$; Гутманов *split-half* коефицијент $r=0,96$) и израчунат је коефицијент поузданости целог теста уз помоћ Спирман-Брауновог обрасца (коефицијент поузданости целог теста $r=0,96$).

¹³⁰ Значајност коефицијената утврђена је према прегледу Леонарда и Хауса (Leonhard & House; према Roјко, 1981).

¹³¹ Процена значајности висине коефицијента Кронбахове алфе одређена је према Фајгел и Јаничић (2008).

је пожељна за поузданост теста и омогућује примену *split-half* технике, ограничена је у *TMC*-у како би се монотонија и умор свели на најмању могућу меру, тим пре што су задаци поређани по тежини и сваки следећи задатак захтева већу пажњу.

Јасноћа и недвосмисленост дирекција испитивача о решавању задатка оствариће се непосредном комуникацијом испитивача и испитаника, при којој испитивач може додатно појаснити задатак ако уочи збуњеност или неразумевање задатка како они не би условили непоузданост резултата. Испуњавањем анкете¹³² непосредно након тестирања добијени су резултати и о јасноћи и недвосмислености дирекција. Укупно 98,1% испитаника сложило се с тврдњом да су упутства које је дао испитивач била јасна.

У поређењу с неколико значајних психолошких тестова перцептивног аспекта музичких способности,¹³³ *TMC* је, као тест перцептивних и репродуктивних музичких способности, у истој равни поузданости.¹³⁴ С обзиром на то да су показатељи поузданости у односу на одабране примере релевантни, *TMC* се процењује као поуздан тест.

Може се закључити да *TMC* задовољава критеријуме поузданости теста, колико је то реално могуће очекивати, с обзиром на природу тестирања музичких способности.

в. Објективност *TMC*-а

Објективност теста постиже се отклањањем могућности субјективне оцењивачеве интерпретације резултата теста (Ројко, 1986). Јасно, недвосмислено и пажљиво формулирање задатака, као и доследно оцењивање, омогућиће објективност теста. Поступак тестирања и критеријуми признавања тачног одговора описани су у поглављу „Дескрипција теста и поступак тестирања“ и „Поступак примене теста“.¹³⁵

Објективност *TMC*-а постигнута је тако што су за све испитанике коришћени исти задаци, а испитивач и услови испитивања били су исти. За тестирање је начињен евиденцијски лист у који је испитивач бележио постигнуће испитаника за сваки задатак поједине серије теста. Како резултати зависе и од процене испитивача, по-

¹³² Анкета је спроведена тако што је испитаник непосредно након тестирања *TMC*-ом испунио анонимну анкету која је садржавала једну тврдњу („Упутства која је дао испитивач била су јасна.“) и Ликертову скалу од пет ступњева (од 1 за *слажем се у потпуности* до 5 за *не слажем се уопште*). Резултати су показали да су упутства која је испитивач дао била јасна ($M=1,13$; $SD=0,39$; $N=105$; $Min.=1$; $Max.=3$). Фреквенције одговора показују како је 1,9% било неодлучно, 9,5% се делимично сложило с тврдњом, а 88,6% испитаника се у потпуности сложило с тврдњом.

¹³³ Одабрани психолошки тестови музичких способности за поређење и њихови коефицијент поузданости наведени су у Табели 12а, у Прилогу 6, на стр. 300.

¹³⁴ Коефицијенти поузданости *TMC*-а наведени су у Табели 12б, у Прилогу 6, на стр. 300.

¹³⁵ На стр. 138–139.

ребно је рећи нешто и о квалификацијама оцењивача.¹³⁶ Испитивач је наставник вокално-инструменталне наставе, с наставним искуством од 17 година на учитељским студијама, са завршеним мастер студијама музичке педагогије и докторанд је научних студија музичке педагогије. Такође је аутор *ТМС*-а. Валидирање објективности *ТМС*-а од стране више оцењивача није спроведено, јер високо међусобно слагање оцењивача не имплицира и високу доследност испитаника од једног до другог задатка, с обзиром на то да унутрашња конзистенција оцењивача и њихово међусобно слагање нису гаранција високе поузданости резултата испитаника.¹³⁷

г. Дискриминативност *ТМС*-а

„Дискриминативност или осетљивост теста указује на то до које мере се тестом могу изазвати разлике између испитаника у једном узорку по одговарајућој варијабли“ (Вуквић, 2007, стр. 87). Буквић (2007) наводи како дискриминативност теста може зависити од броја ставки у тесту, од квалитета ставки и начина оцењивања исхода тестирања.

Осим квалитета ставки у тесту, који произлази из претходно наведене садржајне анализе теста,¹³⁸ дискриминативност *ТМС*-а се покушала постићи довољним бројем задатака који су различити по тежини. Бројност задатака произашла је из анализе постојећих стандардизованих психолошких тестова музичких способности¹³⁹ и трајања испитивања сваког кандидата појединачно. Већи број ставки осигурава већи број различитих резултата, а већи број различитих резултата повећава дискриминативност теста. *ТМС* садржи шест серија по шест задатака, дакле укупно 36 задатака. Трајање појединачног испитивања студената мора узети у обзир објашњење

¹³⁶ Потреба извештавања о квалификацијама оцењивача истакнута је у *Standardima za pedagoško i psihološko testiranje* (Америчко удружење за истраживања у образовању, Америчка психолошка удруга и Национално вijeће за мјерење у образовању, 2006).

¹³⁷ Према *Standardima za pedagoško i psihološko testiranje* (Америчко удружење за истраживања у образовању, Америчко психолошко удружење и Национално вijeће за мјерење у образовању, 2006).

¹³⁸ Садржајна анализа теста претходно је описана у поглављу о валидности теста на стр. 141 овог рада.

¹³⁹ Стандардизовани тестови музичких способности садрже знатан број задатака. Неки од њих биће набројани као примери, а детаљније о тестовима музичких способности може се прочитати у књизи *Тестирање у музици* П. Ројка (1981). Стандардизовани тестови: С. Е. Seashore: *Measures of Musical Talent* садрже укупно 260 задатака; Ј. Kwalwasser и Р. Dykema: *The K-D Music tests* садрже укупно 260 задатака; Л.М. Тилсон и издавач Gretsch: *Tilson-Gretsch musical Aptitude Test* садржи 10 задатака; Ј. Kwalwasser: *Kwalwaser Music Talent Test* садржи 50 задатака; С. Н. Whistler и Л.Р. Thorpe: *Whistler-Thorpe Musical Aptitude Test* садржи 75 задатака; Т. Gaston: *Gaston Test of Musicality* садржи 40 задатака; Е. Gordon: *Musical Aptitude Profile* садржи укупно 250 задатака; А. Bentley: *Measures of Musical Ability* садржи 60 задатака (према Ројко, 1981); R.W. Lundin: *Tests of Musical Ability* садржи 170 задатака (Lundin, 1967) и други тестови.

сваке од серија и жељен начин реакције испитаника и, наравно, трајање самог задавања и одговарања. Предност индивидуалног испитивања музичких способности је управо у томе што испитивач може прилагодити темпо испитивања према ситуацији, што значи да време потребно за овакво испитивање заиста може знатно варирати од кандидата до кандидата. Колико су испитаници способни одржати пажњу зависиће такође од једног до другог испитаника, тако да број задатака не сме да буде толико велик да представља отежавајући фактор већем броју испитаника. Број од 36 питања у *ТМС*-у са један или два покушаја одговора може трајати од 4 до 12 минута.¹⁴⁰

Задаци *ТМС*-а се разликују по тежини унутар сваке од серија, а сложени су од лакших према тежим како би се испитаник охрабрио и како би се спречио негативан ефекат евентуалног неуспеха у једном од задатака на почетку серије. На темељу искуства и ранијих истраживања ауторке, извршена је процена тежине задатака, а распон тачних одговора обухвата скалу од врло лаганих, за популацију неселекционисаних студената, до задатака које ће успешно решавати само они студенти који имају релевантна музичка искуства.

д. Баждареност *ТМС*-а¹⁴¹

ТМС, као и други тестови музичких способности, не мери апсолутну количину музичких способности, него мери њен релативни индивидуални степен у односу на друге испитанике. Да би се омогућила интерпретација резултата теста за сваког испитаника појединачно, било је потребно транспоновати резултате у јединице одговарајуће скале. Скала која ће омогућити интерпретацију *ТМС*-а и даљу статистичку анализу јесте скала перцентила. Могуће је разликовати успех испитаника на пет нивоа, па се израчунала подела узорка на пет група од по 20 перцентила. На темељу бодова у Табели 13. могуће је очитати ниво музичких способности појединог студента учитељских студија у односу на вршњаке.

¹⁴⁰ У овом случају није била израчунавана средња вредност трајања задавања и одговарања кроз све серије задатака, зато што испитивач према тренутној ситуацији узима више или мање времена за додатна појашњења ако процени да су она потребна. Стога само израчунавање средњих вредности није показатељ, него је то тотални интервал од најкраћег до најдужега трајања испитивања.

¹⁴¹ Поступак помоћу којег се бруто резултати у тесту претварају у јединице одговарајуће скале зове се баждарење теста (Ројко, 1981; Вуквић, 2007). „Уопштавање могућих резултата на једном конкретном мерилу изводи се у психолошким мерењима претварањем сирових скорова на неку опште-прихваћену скалу или стандард. Овај процес трансформације оригиналних скорова зове се још и баждарење теста. ...Под баждарењем се, такође, подразумевају и поступци помоћу којих се утврђује исправност појединих мерних инструмената“ (Вуквић, 2007, стр. 227).

Табела 13. Таблица за ишчитавање норми *ТМС*-а

Ниво	Значајно исподпросечни	Мало исподпросечни	Просечни	Мало изнадпросечни	Значајно изнадпросечни
Перцентили	0 до 20	20 до 40	40 до 60	60 до 80	80 до 100
Фреквенције	18	21	23	22	21
% узорка	17,15	20	21,9	20,95	20
Бодови у <i>ТМС</i>	0–5	6–10	11–16	17–23	24–36

Показано је да *ТМС* у великој мери има карактеристике теста, тј. валидност, поузданост, објективност, дискриминативност и баждареност, што му даје одлике доброг теста који потенцијално има могућност предикције постигнућа на музичким задацима. Утврђивањем задатака и начина којима ће се тестирати својства музичких способности, те утврђивањем метријских карактеристика *ТМС*-а, постигнут је циљ конструисања теста и циљ тестирања, тј. дефинисања *ТМС*-а као објективног мерног инструмента који се темељи на приступу испитивања музичких способности на сличан начин као код музичких педагога, са циљем селекције кандидата за учитељске студије како би се издвојили они кандидати који имају музичке способности развијене довољно да би пратили наставу музике на студијама те стицали и развијали потребне музичке компетенције.¹⁴²

Ограничења *ТМС*-а највише долазе до изражаја код контекста особе испитивача, његових музичких, стручних и педагошких компетенција, објективности у процењивању и једнако важној личној самоконтроли, стабилности и одговорности. Мерила признавања тачних одговора могу бити најслабија тачка објективности *ТМС*-а ако испитивач нема искуства у раду са студентима учитељских студија. Зато би код увођења новог испитивача требало спровести едукацију ради његовог упознавања с процесом вокално-инструменталне наставе и самог процеса тестирања, наравно уз консултације с испитивачем с богатим наставним искуством и искуством испитивања музичких способности, како би се нови испитивач прилагодио раду са музички неселекционисаном популацијом.

¹⁴² Критеријум пролазности на *ТМС*-у од 6 бодова испитан је у односу на успешност у свирању и певању након спроведене вокално-инструменталне обуке, а резултати анализе се могу погледати на стр. 168.

1.4.2. Тест музичке писмености

Да би се омогућило објективно мерење усвајања музичких знања пре и после вокално-инструменталне наставе и прикупили објективни подаци за предикторску образовну варијаблу и критеријумску варијаблу музичког знања, креиран је тест који се користио у иницијалном и финалном испитивању. Тест музичке писмености (*ТМП*) креиран је у сврху мерења знања о музици као компоненте музичких компетенција студената пре и после деловања наставног процеса као интервенишуће варијабле у истраживању. Испитаници су на првој години студија, према моделу музичког образовања чији се ефекти истражују, похађали наставу обавезног предмета Теорија гласбе, чији садржаји покривају елементарну музичку писменост. Тест је садржавао познавање елементарне музичке писмености и примену тих знања у конкретним задацима.

*Тест музичке писмености*¹⁴³ оријентисан је на мерење музичког знања у ужем смислу, а испитују се елементи музичке писмености. Тест је типа „папир-оловка“ без примене звучног материјала, погодан за групно тестирање. Задаци су типа придруживања¹⁴⁴ (1. задатак) и сређивања¹⁴⁵ (2. задатак), а највише задатака је типа надопуњавања¹⁴⁶ (од 3. до 9. задатка). Израђене су две варијанте теста ради онемогућавања евентуалног преписивања приликом решавања теста. Обе варијанте садрже једнаке задатке, а разлике су само декларативне јер се тражи разумевање и примена истог знања. Време рада било је ограничено на 20 минута.

У тесту се проверавало

- познавање музичких симбола и термина (питање 8 и 9);
- идентификовање нота у виолинском кључу (питање 3);
- познавање карактеристика мера (питање 1 и 7);
- познавање трајања нота и пауза (питање 2 и 5);
- идентификација појединих дурова према предзнацима (питање 4);
- познавање дурских и молских квинтакорда (питање 6).

¹⁴³ *Тест музичке писмености* у Прилогу 7а и Прилогу 7б.

¹⁴⁴ Задаци типа придруживања зову се још и задацима успоређивања, јер треба упоредити две скупине података и придружити одговарајуће податке из једне скупине подацима из друге скупине (Roјko, 1981).

¹⁴⁵ Код задатака типа сређивања наводе се одређени подаци које испитаник мора средити, поређати или класификовати по одређеном принципу (Roјko, 1981).

¹⁴⁶ У задацима типа надопуњавања испитаник мора сам да се досети одговора, па се ти задаци зову и типом досећања, а у задатку се даје једна недовршена тврдња или обично питање (Roјko, 1981).

Бодовање задатака¹⁴⁷ произлази из броја подзадатака који су неједнако заступљени у појединим задацима, па се број бодова разликује од задатка до задатка.

Тестирање је спроведено у два наврата, у октобру 2013. године, пре почетка наставе, и у мају 2014. године, после 2. семестра вокално-инструменталне наставе. Како би се студенти максимално потрудили да реше тест најбоље што знају, тест није био анониман, било је, дакле, потребно написати своје име и презиме. Студентима су подељени тестови тако што се водило рачуна о томе да студенти наизменично, према месту седења, добију различиту варијанту теста и упућени су на ограничено трајање тестирања. Тестови су након истека 20 минута покупуљени.

1.4.3. Анкета 1 – после ТМС-а

Циљ анкетирања *Анкетом 1* јесте прикупљање податка о квалитету упутстава приликом тестирања ТМС-ом, како би се установило у којој мери су упутства испитивача била јасна испитаницима. За потребе стандардизације ТМС-а израђена је *Анкета 1 – после ТМС-а*,¹⁴⁸ која је садржавала једну тврдњу за коју су испитаници имали понуђену Ликертову скалу слагања од пет ступњева (од 1 за *слажем се у потпуности* до 5 за *не слажем се уопште*). Анкетирање је спроведено непосредно након тестирања ТМС-ом анонимним испуњавањем анкетног листића.

1.4.4. Упитник 1 за студенте учитељских студија

У сврху прикупљања података за опште варијабле и предикторске психолошке варијабле овог истраживања, конструисан је Упитник 1 за студенте учитељских студија.¹⁴⁹

Упитник 1 за студенте учитељских студија садржи 49 јединица. Како би се осигурала искреност испитаника, али и омогућило поређење резултата у лонгитудиналном истраживању, испитаници су уписивали индивидуалну шифру на свој упитни лист коју ће користити током целог истраживања.¹⁵⁰

Питања од 1. до 6. прикупљају податке за *опште-демографске варијабле* (пол, узраст, пребивалиште, материјални статус, ниво образовања родитеља).

¹⁴⁷ Бодовање задатака може се погледати у Табели 14 у Прилогу 8, на стр. 105.

¹⁴⁸ Прилог 9, *Анкета 1 – после ТМС-а*.

¹⁴⁹ Прилог 10, *Упитник 1 за студенте учитељских студија*.

¹⁵⁰ У *Емпиријском истраживању А* студенти су на инструменте истраживања записивали шифру која се састојала од дана, месеца и године рођења, те првог слова места рођења, како би се омогућило лонгитудинално праћење, а студентима омогућило осећање слободе да се о питањима изјасне отвореније него под својим именом и презименом.

Питања од 7. до 20. дају квантитативне и квалитативне податке о *општим варијаблама музичког предзнања*:

- музичко образовање родитеља (тврдње 8 и 9);
- раније формално и неформално музичко образовање студента (питање 7);
- искуства активног музицирања (питања 10–11);
- музицирање у породици (тврдње 12 и 13);
- навике слушања музике (тврдње 14, 19 и 20, те питања отвореног типа од 15. до 18).

Након описаних ставки уследило је 30 тврдњи (21–49) за које су испитаници имали понуђену Ликертову скалу слагања од пет ступњева (од 1 за *уопште се не слажем* до 5 за *потпуно се слажем*). У тврдњама 30, 37 и 45, покушано је да се избегну друштвено пожељни одговори, стога је бодовање обрнуто. Израчунавањем дискриминативности ставки одбачене су 3 тврдње (29, 34, 45), које су имале слабији коефицијент дискриминативности ($\alpha < 0,80$).

Задржане ставке груписане логичком анализом дале су податке о предикторским *психолошким варијаблама*:

- самоефикасност, самопоуздање и самопроцена сопствених музичких способности и вештина (тврдње 21–25, 47–50; укупно 9 ставки);
- мотивација за музичко образовање (тврдње 26–29; укупно 4 ставке);
- ставови о музици и музичком образовању (тврдње 31–34, 36–45; укупно 14 ставки).

Анкетирање је спроведено у октобру 2013. године. Студентима су подељени *Упитници 1* одштампани на папиру, а ауторка истраживања их је подсетила да упишу јединствене шифре на листове и помагала им око евентуалних нејасноћа приликом испуњавања упитника.

1.4.5. Анкета 2 о вежбању

У сврху прикупљања података за варијаблу радног активитета – самостално вежбање свирања и певања студената у току наставног процеса, креирана је Анкета 2 о вежбању.¹⁵¹ Циљ овог испитивања био је да се утврди колико труда улажу студенти у самостално вежбање музичких вештина које се стичу и развијају у оквиру вокално-

¹⁵¹ Прилог 11, *Анкета 2 – о вежбању* на стр. 309.

инструменталне наставе. Између осталих фактора, и о утрошеном времену самосталног вежбања зависиће успешност стицања и развоја музичких извођачких компетенција. Резултати анкетирања омогућују утврђивање везе између количине вежбања певања и свирања и музичке успешности код студената учитељских студија.

Циљеви анкете су

- утврдити количину и учесталост вежбања свирања и певања (тврдње 1 и 2; тврдње 4 и 5);
- утврдити да ли студенти вежбају самостално (ставке 7 и 8) и да ли им при вежбању помаже друга стручна особа осим предметног наставника (питање 9);
- утврдити да ли студенти вежбају према упутствима наставника (тврдње 10);
- утврдити место вежбања (тврдње 3 и 6).

У односу на постављене циљеве спроведено је анкетирање међу студентима који су шифрирали своје листиће јединственом шифром за цело истраживање.

Анкета 2 – о вежбању садржавала је 10 јединица, 9 тврдњи које су се завршавале избором понуђених одговора и једно питање отвореног типа. За тврдње 1, 2, 4 и 5 понуђено је по 6 одговора (од 0 – *не вежбам* до 6 – *вежбам сваки дан*), у тврдњама 3 и 6 по 5 понуђених одговора и шести одговор који је остављен отворен, а за тврдње 7, 8 и 10 по 5 одговора (до 1 – *никада* до 5 – *увек*). Питање 9 отвореног је типа.

Анкетирање је спроведено у три наврата (децембар 2013, март 2014. и мај 2014. године) у оквиру вокално-инструменталне наставе. Студентима су подељени штампани анкетни листови који су се попуњавали оловкама, заокруживањем адекватног одговора и дописивањем одговора својим речима.

1.4.6. Евиденција присутности на настави

Стицање и развој музичких компетенција сложен је процес, који је раније у тексту анализиран у контексту музичког образовања будућих учитеља. С обзиром на кратко време учења, изостанак адекватних музичких знања, вештина и искустава и чињеницу да је већини студентима настава на факултету једини извор стицања музичких компетенција, очекује се максимално залагање студента у захтевима наставника музике и музичких предмета, а један од основних услова је присутност на настави.

За потребе прикупљања података о присутности студената на вокално-инструменталној настави начињен је евиденцијски лист, у којем је наставник за сваки одржани наставни сат бележио доласке и изостанке студената.

1.4.7. Анкета 3 – евалуација наставне климе

Емпијско истраживање А, између осталих, има за циљ и процесну евалуацију постојећег модела вокално-инструменталне наставе. У ту сврху је обликована *варијабла – евалуација вокално-инструменталне наставе*, која је подељена на три својства наставе: целокупну наставну климу кроз показатеље социјалне и емоционалне климе, елементе вокално-инструменталне наставе, те материјалне и кадровске услове вокално-инструменталне наставе.

За наведену евалуацију сачињена је *Анкета 3 – евалуација наставне климе*,¹⁵² коју чине 9 јединица. Прва два питања имају за циљ процену емоционалне климе на настави.

Прво питање садржи *Листић осјећаја*¹⁵³ на коме су студенти могли изразити своје емоције које су превадале на прошлом часу и то на начин да могу означити једну или више од понуђених емоција које би најбоље одговарале њиховим осећањима. Друго питање омогућује студенту да својим речима објасни узроке својих емоција, а све како би се показало који елементи наставе изазивају означене емоције, односно који ваннаставни елементи утичу на емоционалну климу.

Ставке од 3 до 6 евалуирају социјалну климу у оквиру наставног процеса. Наведеним ставкама би требало да се утврди стање односа студент–студент, наставник–студент, студент–наставник. Уз наведене тврдње понуђена је Ликертова скала слагања од пет ступњева (1 за *уопште се не слажем* до 5 за *слажем се у потпуности*). Како би се филтрирале најслабије тачке социјалне климе на настави, студентима је у 7. питању омогућено да допишу предлоге за бољу комуникацију између субјеката наставног процеса. Осмо питање би требало да пружи додатне информације о емоционалној и социјалној клими, те факторима који на њих утичу.

Како демократичност наставника утиче на социјалну и емоционалну климу, као и на придобијање студената за сарадњу и преузимање дела одговорности за

¹⁵² Прилог 12, *Анкета 3 – евалуација наставне климе*, на стр. 310.

¹⁵³ *Листић осјећаја* преузет је из Богнар (2001, стр. 166).

успешност наставног процеса, дата је *Скала процјене наставникове демократичности*¹⁵⁴ у ставци 9.

Анкетирање је спроведено у три наврата током школске године (децембар 2013, март 2014. и мај 2014. године). Студентима су подељени анкетни листови *Анкете 3* сваки пут након завршетка наставног часа.

1.4.8. Евалуација свирања и певања

Снимањем свирања и певања студената прикупљени су индикатори *критеријумске варијабле музичких компетенција певања и свирања*, како би се утврдио статус музичких вештина код студената учитељских студија.

У сврху прикупљања објективних показатеља статуса вештина свирања на клавиру и певања сачињени су *Евалуацијски листови за оцењиваче 2 (a, b, c)*.¹⁵⁵ Певање и свирање се оцењивало на петостепеној скали (од 1 за *недовољно добро* до 5 за *одлично*). Свирање је оцењивано у компонентама: тачност тонова, прецизност ритма, уједначеност пулса, изражајност (легато, фразирање, темпо). Певање је оцењивано кроз тачност интонације, прецизност ритма, уједначеност пулса, квалитет дикције и изражајност (фразирање).

За свако од снимања одабрана је по једна песма за све студенте. Одабране три песме за три снимања разликују се по тежини за певање и за свирање, у односу на динамику стицања и развоја музичких вештина.

Прва песма *Прољеће* (В. Астарциева)¹⁵⁶ има 8 тактова у Це-дуру, дводелну меру с поделама јединице мере на један и два дела, мелодију опсега од e^1 до a^1 која има три фразе с поступним кретањем тонова у силазном помаку и хармонизацијом са три квинтакорда на тоници, доминанти и субдоминанти.

Друга песма *Трамвај–ауто–влак* (А. Сукіеговна) има 8 тактова у Де-дуру, дводелну меру с поделама јединица мере на један или два дела, мелодију опсега од de^1 до a^1 која има две фразе са силазним и узлазним помацима и карактеристичним скоковима за малу терцу силазно и хармонизацијом са три квинтакорда на тоници, доминанти и субдоминанти.

¹⁵⁴ *Скала процјене наставникове демократичности* преузета је из Богнар и Матијевић (2005, стр. 397).

¹⁵⁵ Прилог 13, *Евалуацијски лист за оцењиваче 2 (ЕЛО 2 /a, b, c)* на стр. 312.

¹⁵⁶ Прилог 14а, 14б, 14в: нотни записи песама како је требало да их студенти изведу – од стр. 313.

Трећа песма *Садила сам босиљак* (народна) има 10 тактова у Де-дуру, дводелну меру с поделама јединица мере на један или два дела, мелодију опсега од *цис*¹ до *ха*¹ изграђену од три фразе поступних помака тонова силазно и узлазно. Прсторед десне руке због опсега и фразирања тражи претмет прста преко палца и подметање палца, а песма је хармонизована са три квинтакорда на тоници, доминанти и субдоминанти.

Поступак истраживања. Студенти су у три наврата (децембар 2013. године, март и мај 2014. године) добили задатак да увежбају свирање и *a capella* певање одређене песме и на следећем часу током редовне вокално-инструменталне наставе снимани су диктафоном приликом музичког извођења свирања и певања. Сваки студент је песму прво одсвирао дворучно, на начин да десном руком свира мелодију, а левом руком хармонску пратњу. Након свирања би песму отпевао *a capella*.

Како би се осигурала објективност оцењивања, свирање и певање су оцењивала три независна испитивача: магистар музике (клавир), који не ради са студентима учитељских студија, и два музичка педагога који изводе наставу музичких предмета на учитељским студијама.

Извођења са снимака су оценила сва три оцењивача испуњавајући *ЕЛО 2* за сваку од извођених песама (**а** песма – *Прољеће*, **б** песма – *Трамвај–ауто–влак*, **в** песма – *Садила сам босиљак*). На основу тих података изведена је средња оцена као објективни показатељ квалитета музичких вештина.

1.4.9. Упитник 2 за студенте учитељских студија

Како би се прикупили показатељи критеријумских варијабли *Емпиријског истраживања А*, конструисан је *Упитник 2 за студенте учитељских студија*¹⁵⁷ који се састојао од 20 ставки. Ставке су тврдње с којима су испитаници могли изразити слагање на Ликертовој скали од пет ступњева (од 1 за *уопште се не слажем* до 5 за *слажем се у потпуности*). *Упитник 2* има добру поузданост јер коефицијент дискриминативности износи $\alpha < 0,88$.

Ставке у *Упитнику 2* пружиће податке о варијабли *евалуација вокално-инструменталне наставе*¹⁵⁸ која је подељена на:

¹⁵⁷ Прилог 15, *Упитник 2 за студенте учитељских студија* на стр. 316.

¹⁵⁸ Варијаблу *евалуација вокално-инструменталне наставе* чини и евалуација целокупне климе (социјалне и емоционалне климе) на настави, али се та евалуација није спроводила кроз *Упитник 2* него кроз виšekратно анкетирање током школске године *Анкетом 3 – евалуација наставне климе*.

-
-
1. материјални и кадровски услови вокално-инструменталне наставе:
 - a. материјални услови вокално-инструменталне наставе (тврдње 8–12; укупно 5 ставки);
 - б. кадровски услови вокално-инструменталне наставе (тврдње 13–20; укупно 8 ставки).
 2. елементе вокално-инструменталне наставе која садржи податке о:
 - a. наставним садржајима (тврдња 4; укупно 1 ставка);
 - б. социјалним облицима рада (тврдња 7; укупно 1 ставка);
 - ц. наставним методама и поступцима (тврдње 5 и 6; укупно 2 ставке);
 - д. исходима учења (тврдње 1–3; укупно 3 ставке).

Анкетирање је спроведено у мају 2014. године. Студентима су подељени *Упитници 2* у штампаном облику, а ауторка истраживања их је подсетила да упишу јединствене шифре на *Упитнике 2* и помогла им око евентуалних нејасноћа код испуњавања упитника.

1.5. Ток истраживања

Пре почетка школске године поднесена је молба Учитељском факултету у Осијеку за добијање сагласности за спровођење истраживања са студентима учитељских студија с основним подацима о истраживању. Сагласност је добијена у писаном облику од продекана за науку. Приликом првог сусрета наставника/истраживача са студентима у оквиру вокално-инструменталне наставе на обавезном предмету *Свирање I* на студијама, студентима је објашњена сврха и циљ истраживања, ток и поступци истраживања, и добијен је усмени пристанак свих студената за учествовање у истраживању.

На почетку школске године у октобру 2013. године, у оквиру вокално-инструменталне наставе спроведена је прва етапа истраживања. У првој недељи спроведено је прво анкетање студената *Упитником 1*, а када су студенти завршили с попуњавањем *Упитника 1* подељени су им *ТМП*-ови. У другој недељи наставе спроведено је тестирање *ТМС*-ом за које се индивидуално договорило време са сваким студентом појединачно, а како би који студент завршио с процедуром *ТМС*-а испунио би *Анкету 1*. Од почетка до краја школске године наставник води евиденцију долазака и изостанака с наставе.

Друга етапа истраживања спроведена је у децембру 2013. године. У првој недељи је на крају часа спроведена *Анкета 2 – о вежбању* и *Анкета 3 – евалуација наставне климе*. У другој недељи се спроводило снимање свирања и певања студената, а у трећој недељи снимани су студенти који су изостали на претходном часу.

Трећа етапа спроведена је у марту 2014. године с истим распоредом као и друга етапа.

Четврта етапа спроведена је у мају 2014. године. У првој недељи је на крају часа спроведена *Анкета 2 – о вежбању* и *Анкета 3 – евалуација наставне климе*. У другој недељи се спроводило снимање свирања и певања студената, а у трећој недељи снимани су студенти који су изостали на претходном часу. У трећој недељи четврте етапе студенти су писали *ТМП*, а у четвртој недељи *Упитник 2*.

У јуну 2014. године окупљена је комисија од три члана која је преслушавањем снимака свирања и певања евалуирала сваког студента за сваку задату песму, евидентирајући своје процене у *Евалуацијски лист за оцењивање 2* за сваку песму посебно.

1.6. Начин обраде података

Прикупљени подаци обрађени су квалитативном и квантитативном анализом.

Квалитативна анализа је обухватила редукцију, сређивање података и извођење закључака (Муџић, 1979). Прикупљени подаци су нормализовани и стандардизовани, а номиналне варијабле кодирание.¹⁵⁹ Код анализе емоционалне климе, те народних и дечјих песама, за потребе израде *ТМС*-а коришћена је квалитативна анализа садржаја.

Квантитативна анализа подразумева примену поступака статистичке обраде података. Коришћена је дескриптивна статистика (процент, аритметичка средина, стандардна девијација, Пирсонов (Pearson) коефицијент корелације) и инференцијска статистика: *t-test* упарених узорака, једнофакторска анализа варијансе (*ANOVA*) и хијерархијска регресиона анализа.

За обраду података коришћен је статистички компјутерски програм *SPSS for Windows 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences)*.

¹⁵⁹ Кодирање података (у литератури се појављују и синоними: *сигнирање* и *шифрирање*) поступак је одређивања ознаке (кода) за сваки поједини задатак, како би се прикупљени подаци могли категоризовати (Муџић, 1979). Код одговора у ставкама отвореног типа категоризација би требало да буде обухваћена посебним упутствима о томе како се кодира сваки од одговора (Муџић, 1979).

1.7. Резултати и интерпретација

1.7.1. Дескрипција општих – демографских варијабли

Узорак истраживања чине студенти Учитељског факултета у Осијеку који похађају вокално-инструменталну наставу на другој години студија (N=105). Свим студентима који учествују у истраживању ово је прва година учења свирања и певања на студијама. Просечна старост је 19,62 година (M=19,62; SD=0,73; Min.=19; Max.=22).

Испитаници су највећим делом из славонских жупанија: *Осјечко-барањска*, *Вуковарско-сријемска*, *Пожешко-славонска*, *Бродско-посавска*, *Вировитичко-подравска* (93,38%), а према удаљености путовања од пребивалишта до места студирања 49% студената живи до 50 км далеко од факултета. Осталих 51% студената живе даље од 50 км од факултета и претпостављамо да ти студенти имају привремено боравиште у Осијеку за време студирања. Међу студентима нема студената из других држава.

Ако се за критеријум културних навика друштвеног живота узме статус места пребивалишта студената, онда из града долази 60,95% студената, а из села и приградских насеља њих 39,05%. Из градова већих од 50.000 становника (Осијек, Славонски Брод) тек је 16,19% испитаника. Из места у којима постоје музичке школе долази 52,38% студената.

Материјални статус студената према њиховој процени је у просеку добар (M=3,15; SD=0,57; Min.=2; Max.=5). Изнад просека је 22,9% студената који су изразили да је њихов материјални статус врло добар и одличан (1%), а испод просека је 8,6% студената чији је материјални статус лошији.

Ниво образовања родитеља студената јесте средњошколска стручна спрема (очеви: M=2,48; SD=1,06; Min.=1; Max.=6; мајке: M=2,30; SD=0,99; Min.=1; Max.=6). Код високообразованих родитеља може очекивати већа подршка школској успешности, а с вишом стручном спремом и још вишим нивоима образовања је 26,7% очева и 22,9% мајки.

Из свега наведеног може се закључити да испитивани узорак није имао потенцијално повољне социо-економске услове за музичко образовање. Иако у половини места из којих долазе студенти постоје музичке школе, тек добар економски статус и мали удео високообразованих родитеља претпоставља слабо или никакво музичко образовање узорка.

1.7.2. Дескрипција општих варијабли музичког предзнања

1.7.2.1. Раније музичко образовање студената

Формално музичко образовање је најбољи показатељ правовременог и систематичног музичког образовања и обезбеђивања услова за стимулацију музичког развоја, а оно је забележено тек код 2,9% испитаника. Као неформални облик музичког образовања забележени су приватни часови код 1,9% студената. Дакле, 95,2% испитаника нема никакав облик формалног музичког образовања, осим оног које је обухваћено у општем образовном систему, што подразумева један час *Глазбене културе* у основној школи и један час *Глазбене умјетности* у гимназијама током две или четири године. Раније специјализовано музичко образовање није значајно заступљено у групи студената, па стицање и развој музичких компетенција мора започети од почетка, али прилагођено развојном добу студената. Како је број студената с формалним музичким образовањем врло мали, варијаблу ранијег музичког образовања нећемо користити у даљим анализама.

1.7.2.2. Музичко образовање родитеља

Истраживање на описаном узорку је показало како тек 2,9% мајки и 2,9% очева има завршену нижу музичку школу, а тек 1 отац (1%) има средњу музичку школу. Овакви налази показују како испитаници нису имали повољне услове за музички развој, чиме се сврставају у општу популацију, па су и очекивања у учењу музике неизвесна.

1.7.2.3. Искуства активног музицирања

Искуства активног музицирања испитали смо кроз учествовање у неком ансамблу. Резултати су показали како је пре студија 23,8% студената певало у неком хору, 11,4% било је члан неке фолклорне групе, а 64,8% нема искуства музицирања у ансамблу. Уписом студија смањио се број музички активних студената, па још активно пева у хору 4,8% студената, а у фолклору је активно 2,9% студената. Ако су студенти променили место становања због студирања разумљиво је зашто више нису активни у ансамблима, али проценат музички неактивних студената од 92,4% показује да није у питању само промена места боравка, него се може претпоставити да не постоји интерес за активно бављење музиком у овом узрасту.

1.7.2.4. Навике слушања музике и музицирање у породици

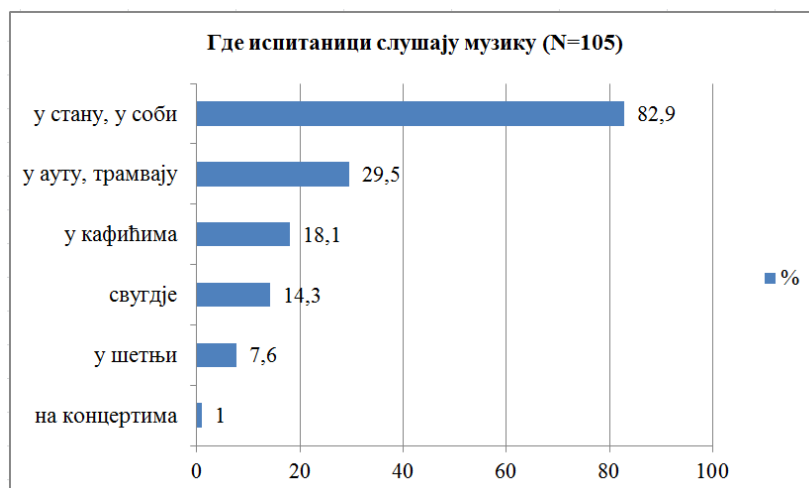
Навике слушања музике говоре о односу студената према музици и њиховом слушном искуству. Музичке навике могу потећи из породичног окружења, па је важно колико се у породици певало и свирало. Резултати су показали како се у породицама из којих долазе испитаници често пева ($M=2,67$; $SD=1,21$; $Min.=1$; $Max.=5$), а у тим породицама се готово никада не свира ($M=1,48$; $SD=0,75$; $Min.=1$; $Max.=4$). Према овим резултатима могло би се претпоставити како студенти немају развијену навику певања, а свирање је релативно непозната активност, па се за обе музичке вештине могу очекивати потешкоће и отпори у њиховом стицању и развоју. Музицирање у породици је код испитаника стварало навику слушања директног музичког извођења у свакодневном животу од најранијег детињства, а резултати указују на изостанак слушања инструменталне музике и оријентисаност према слушању певане музике.

Какав је однос студената према слушању музике испитано је кроз неколико ставки. Испитаници су се изјаснили о учесталости слушања музике и резултат је показао како студенти свакодневно слушају музику ($M=4,64$; $SD=0,75$; $Min.=2$; $Max.=5$).

Питања када, где и зашто слушају музику показују однос студената према музици у њиховом свакодневном животу и колика је важност музике у животу младих у овом узрасту. Испитаници су могли својим речима написати у којим приликама, где и зашто слушају музику. Написани одговори разврстани су логичком анализом и приказани у Графикону 1, 2 и 3.



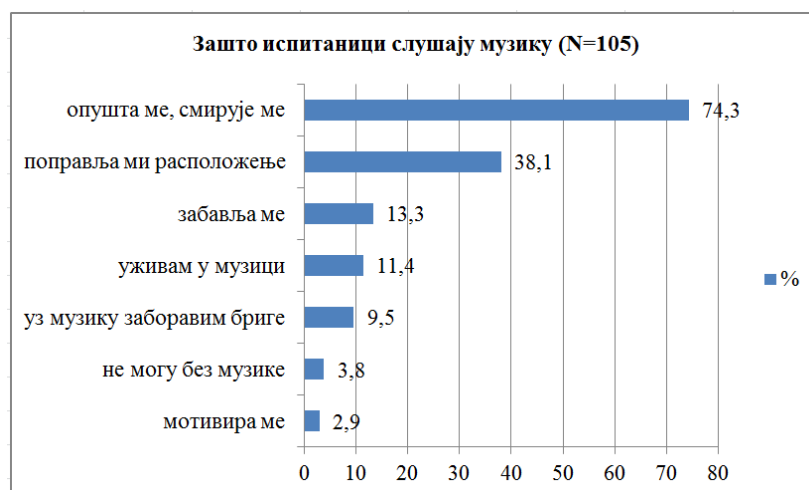
Графикон 1. У којим приликама испитаници слушају музику



Графикон 2. Где испитаници слушају музику

Резултати су показали како су студенти стално окружени музиком, било да су код куће, у јавним просторима и превозним средствима, а музика их прати приликом одмарања, рада, путовања и забаве (Графикон 1 и 2).

Испитаници су покушали објаснити зашто слушају музику и резултати показују како музику слушају највише зато да би се опустили или смирили, као и да би музиком поправили расположење (Графикон 3).

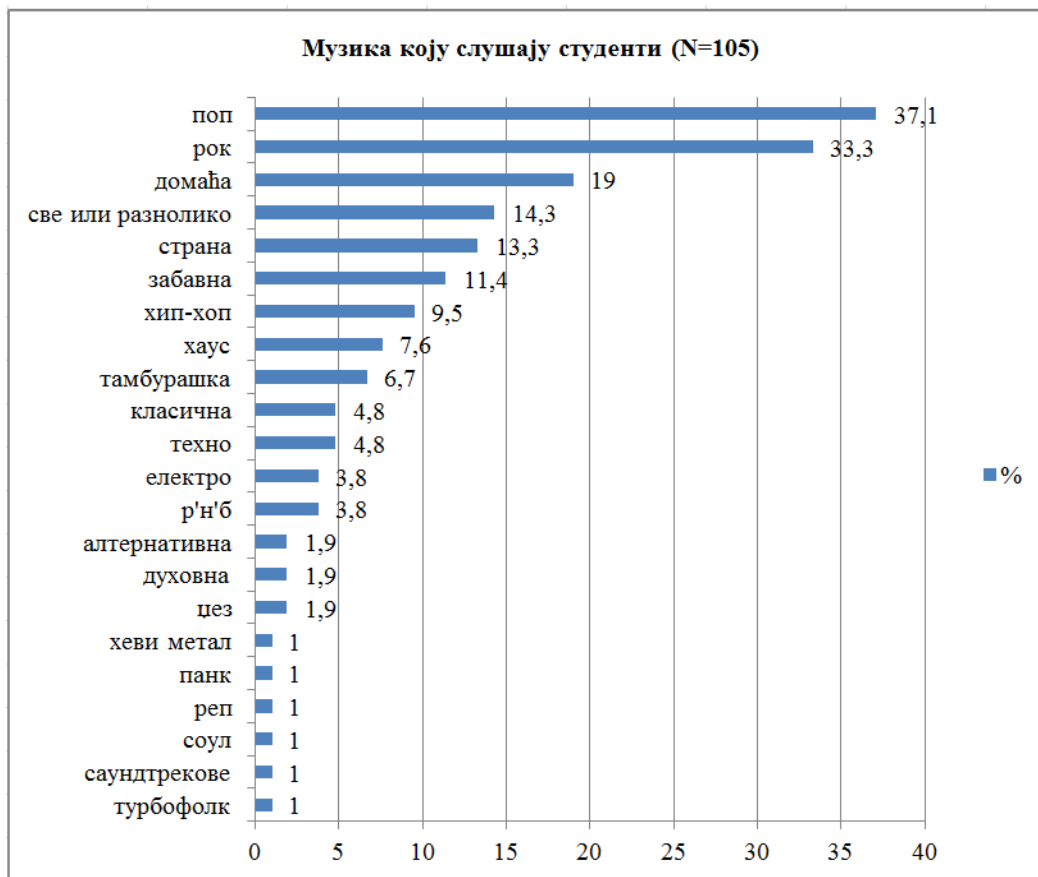


Графикон 3. Зашто испитаници слушају музику

На питање коју музику најчешће слушају, студенти су такође могли написати својим речима који жанр или које жанрове музике слушају. Из наведених група жанрова¹⁶⁰ може се закључити како се у овом узорку преферира популарна мелодич-

¹⁶⁰ У овом раду нећемо се упуштати у класификације жанрова, тим пре што такве класификације не познају ни сами испитаници, па су изрази које су испитаници сами записивали задржани у оригиналном облику.

на музика једноставних облика, најчешће *поп* и *рок*, а може се уочити и слаба критичност у односу на жанр уопштавањем слушане музике у „све или разнолико“, те код „домаћа“ и „страна“ (Графикон 4).



Графикон 4. Музика коју слушају студенти

Преферирање популарне музике видљиво је и из одговора колико често посећују концерте и које концерте посећују. Испитаници не посећују концерте класичне музике готово никада ($M=1,23$; $SD=0,42$; $Min.=1$; $Max.=2$), док концерте популарних жанрова музике у просеку посећују понекад ($M=2,18$; $SD=0,55$; $Min.=1$; $Max.=4$). Процент студената који никада не иду на концерте класичне музике је 77,1%, а на концерте популарних жанрова музике никада не иде 5,7% студената.

Скала музичких предзнања и навика слушања музике због лоше поузданости ($\alpha=0,47$) неће бити коришћена у даљим анализама, али нам пружа општу слику о музичким навикама студената.

Интерпретација. Из наведених резултата може се закључити како студенти готово да немају формално или неформално музичко образовање пре студија, као ни њихови родитељи. У њиховим породицама се понекад пева, али готово никад не сви-

ра. Студенти слушају музику стално и свугде, јако им је важна присутност музике у животу и она им служи за опуштање и поправљање расположења. Већина студената нема навику певања у породици, али ни навику одлажења на концерате. Испитаници преферирају популарну музику и нису критични према музици коју слушају. Музика је, дакле, за овај узорак звучна кулиса која ствара одређени угођај, али не привлачи пажњу њених слушаоца. Такав однос према музици ставља пред музичког педагога велики изазов да студенте научи да активно слушају музику, а учење свирања и певања носи терет придобијања интереса студената за учење и вежбање вештина које су њима потпуно стране. Осим слабијих социо-економских услова за музичко образовање важан је и интерес испитаника, а подаци говоре како је он у највећој мери изостао. За већину студената ова је настава је први контакт с извођењем музике уопште.

1.7.3. Дескрипција предикторских – психолошких варијабли

1.7.3.1. Музичке способности

Музичке способности студената испитане су *Тестом музичких способности*.¹⁶¹ Испитаници су на *ТМС*-у могли постићи од 0 до 36 бодова, по један бод за сваки реализовани задатак.¹⁶² Просечан резултат целог узорка је 15,32 (SD=9,27).¹⁶³

Успешност у првој серији задатака *Певање појединачних тонова задатих гласом* показала је да је 38,1% испитаника успешно решило целу ПТГ серију задатака. Код друге серије задатака *Певање појединачних тонова задатих на клавиру* тек је 14,3% решило све задатке. Анализом успешности појединих задатака унутар ПТГ и ПТК серије испоставило се да се уз перцепцију висине тона и опсега гласа као фактор успешности истакао и редослед појединих тонова у задацима. Трећу серију задатака *Певање тона из акорда* у потпуности је успешно реализовало 4,8% испитаника, а било је евидентно да је ПТА серија задатака тешка за већину студената. Четврту серију *Певање мелодијског мотива задатог гласом* успешно је решило 13,3%, а најтежи мелодијски задатак био је онај који је садржавао скокове за кварту и квинту. Серију *Певање мелодијског мотива задатог на клавиру* у потпуности је решило 6,47% студената, а анализа успешности по задацима је потврдила да су

¹⁶¹ Сви подаци о *ТМС* презентовани су у поглављу „Тест музичких способности“ на стр. 135.

¹⁶² У Прилогу 2 је *Евалуацијски лист ТМС* и *Лист са мелодијским и ритмичким задацима* у којима се може пратити редослед задатака и ове анализе.

¹⁶³ У Прилогу 16 је Табела 15, у којој је приказана аритметичка средина и стандардна девијација за сваки задатак и Графикон 5, на коме се може уочити позитивна асиметрична дистрибуција ($\alpha = +0,43$).

најтежи елементи мелодијских мотива из ПМГ серије мелодијски скокови за кварту и квинту. Последњу серију *Репродукција ритмичког мотива* у потпуности је решило 14,3% испитаника, а анализа садржаја задатка је показала да је већини студената највећи проблем била подела јединице мере на три (триола).

Компарација успешности у свих шест серија задатака је показала како су серије *појединачних тонова задатих гласом* и *Репродукција ритмичког мотива* биле најуспешније реализоване, док су серије *Певање тона из акорда* и *Певање мелодијског мотива задатог на клавиру* испитаницима биле најтеже (Табела 16).

Табела 16. Успешност у појединим серијама задатака сложених од најуспешније до најслабије решених

р. бр. серије		М	SD
1.	ПТГ	3,99	2,096
2.	РИТ	3,86	1,643
3.	ПМГ	2,33	2,165
4.	ПТК	2,10	2,024
5.	ПМК	1,54	2,000
6.	ПТА	1,50	1,814

Серија задатака *Певање појединачних тонова задатих гласом* најуспешније је решена. Од свих серија она пред испитаника поставља најмање захтеве јер не тражи музичку меморију као серије ПМГ, ПМК, РИТ, нити њено уочавање ометају неки други тонови као код ПТА. Осим тога, уочавање тона задатог гласом је најједноставнији за музички неискусног испитаника, јер боју људског гласа познаје за разлику од боје музичког инструмента. Серија задатака *Певања појединачних тонова задатих на клавиру* била је значајно мање успешно решена од серије ПТГ.¹⁶⁴ Како је разлика између ПТГ и ПТК управо у начину задавања тонова за репродукцију гласом, односно клавиром, значајност ове разлике може бити доказ да боја звука клавира омета перцепцију висине тона код испитаника овог узорка, те да испитаници боље репродукују задатке које садрже висину тона ако су им задати гласом.

Серија *Репродукција ритмичког мотива* има високу успешност, што се може оправдати садржајем задатака јер задаци не садрже компоненте висине тона и интер-

¹⁶⁴ *t-testom* упарених узорака утврђена је статистички значајна разлика ($t(104)=10,208$; $p=0,000$) између резултата серија ПТГ ($M=3,99$; $SD=2,09$) и ПТК ($M=2,1$; $SD=2,02$). Просечно мања вредност је била 1,89, док се интервал 95-процентног поверења протеже од 1,52 до 2,25. Вредност *ета квадрата* (0,50) показује да је разлика врло велика.

вала, а ритмички мотиви нису били превише захтевни. Једино што је могло ометати успешност јесте симултано рецитоване ритма и куцање доба. Значајност успешности резултата у РИТ серији потврђује и најмање распршење око укупног резултата у серији (SD=1,64).

Серија задатака *Певање мелодијског мотива задатог гласом* била је испитаницима тежа од серија ПТГ и РИТ, а оно што је отежало задатке јесте потребна музичка концентрација и памћење мелодијског задатка (меморија у музици). Разлика између ПМГ и ПМК серија огледа се у начину задавања задатака гласом, односно на клавиру, а показала се као статистички значајна.¹⁶⁵ Још једном се показало како је задавање задатака гласом олакшало перцепцију садржаја задатка у односу на задавање задатака на клавиру.

Најтежа серија задатака, и најмање успешна, била је *Певање тона из акорда*. Задатак уочавања тона у звучању акорда захтева виши ниво развијености слушне перцепције, музичку концентрацију и привикнутост на тембр клавира, што су иначе карактеристике музички искусних и образованих испитаника. Управо зато је ова серија била најтежа испитаницима који су окарактерисани као музички неискусни.

У следећем кораку анализе поставило се питање корелације између појединих серија задатака (Табела 17). Иако је факторска анализа утврдила корелације између задатака у серијама, ипак је приступљено израчунавању корелација између појединих серија како би се јасније тумачили резултати. Пирсонов (Pearson) коефицијент је статистички значајан између свих серија задатака ($p < 0,01$).¹⁶⁶

Табела 17. Пирсонов коефицијент корелације између серија задатака

	ПТК	ПТА	ПМГ	ПМК	РИТ
ПТГ	,578**	,302**	,704**	,549**	,416**
ПТК		,544**	,697**	,748**	,464**
ПТА			,482**	,455**	,327**
ПМГ				,813**	,465**
ПМК					,457**

** Корелација је значајна на нивоу 0,01.

¹⁶⁵ *t-testom* упарених узорака утврђена је статистички значајна разлика ($t(104)=3,310$; $p=0,000$) између резултата серија ПМГ ($M=2,33$; $SD=2,17$) и ПМК ($M=1,54$; $SD=2,00$). Просечно мања вредност је била 0,79, док се интервал 95-процентног поверења протеже од 0,54 до 1,04. Вредност *ета квадрата* (0,28) показује да је разлика велика.

¹⁶⁶ Статистичка значајност тумачена је према Петзу (1997).

Висока корелација серије *Певање појединачних тонова задатих гласом* и *Певање мелодијског мотива задатог гласом* показује значајност задавања задатка гласом за овај узорак испитаника, јер је осим висине тонова то једина заједничка карактеристика ових задатака, а садржајна различитост задатака у односу тон–мелодија није толико значајна да утиче на корелацију између ових серија. *Певање појединачних тонова задатих на клавиру* и *Певање мелодијског мотива задатог на клавиру* такође су у високој корелацији, која се може објаснити начином задавања задатака на клавиру, али указује и на то да пажња и меморисање мелодије у ПМК у односу на понављање само једног тона у ПТК није имало толиког значаја да би утицало на корелацију. Високу корелацију *Певања мелодијског мотива задатог гласом* и *Певања мелодијског мотива задатог на клавиру* можемо објаснити чињеницом да обе серије садрже мелодије у задацима.

Најслабије корелације видљиве су код серија *Певање тона из акорда* и *Репродукција ритмичког мотива*. Како се серија РИТ битно садржајно разликује од осталих серија задатака, отуда долазе и мало слабије повезаности с њима. А такође слабу повезаност серије ПТА са осталим серијама можемо објаснити захтевношћу задатка певања тона из одсвираног акорда и задавања задатка на клавиру.

Дакле, све серије задатака међусобно корелирају, а највише корелације су уочене код оних серија које имају заједничке карактеристике: начин задавања задатка гласом, начин задавања задатка на клавиру, те уочавање и памћење мелодије.

Интерпретација. Ако се прате резултати успешности у серијама ПТГ, ПТК и ПТА, уочава се да проценат испитаника који нису успели да реше ниједан задатак (8,6%, 24,8%, 46,7%) прогресивно расте из серије у серију, да би код треће серије (ПТА) тај проценат достигао готово половину узорка. Може се стога рећи како управо ови проценти показују колики је удео студената који уопште нису у стању певати задате тонове у одређеним околностима. Студенти су већим делом у стању певати тонове који су им презентовани гласом. На тембр инструмента не реагују као на људски глас. О музичком неискуству говори и певање тонова који следе иза виших тонова, које студенти или не слушају довољно пажљиво или превиђају у потпуности. Најчешће се дешавало да студенти, уочивши дубљи тон, једноставно испусте „глас“ без контроле слушања сопственог певања или да нису у стању да подрже тон на даху код певања. У оба случаја студентима је заједничко то што су „музички спавачи“, како су Лоу и Центнер (2012) назвали музички неискусне особе.

Мања успешност код реализације ПМК серије задатака него ПМГ серије такође говори у прилог неискуству испитаника који су мелодије боље слушно перципирали, памтили и певали ако су мелодијски мотиви задати гласом него ако су задати на клавиру. Најуспешније решене серије задатака су ПТГ и РИТ, а једноставност конструкције тих задатака говори у прилог базичности музичких способности испитаника пре вокално-инструменталне наставе на студијама.

Поређењем серија у којима је потребна музичка меморија (ПМГ, ПМК, РИТ), и то тако што је упоређен број нота између три најуспешнија задатка у појединој серији и три мање успешно решена задатака, долази се до закључка да су у све три серије успешније решени задаци с мањим бројем нота. Овај налаз такође указује на музичко неискуство, и то у тој мери да чак и у оквиру броја јединица краткорочне меморије није активирана перцепција музичке материје.

Према статусу музичког предзнања¹⁶⁷ видљиво је да су испитивани студенти музички неискусни и зато у музичком смислу „успавани“. Томе у прилог говори испитивање које су спровеле Николић и Ерцеговац-Јагњић (2010), а у којем је уочено да је већ након једногодишње музичке наставе остварен евидентно значајан музички напредак, који се манифестовао и бољим резултатима на провери музичких способности у распону од 8 до 28% (N=50). Како се развој музичких способности завршио у детињству, а узорак чине студенти, разлику у резултатима Николић и Ерцеговац-Јагњић (2010) приписале су утицају музичке наставе на обнављање музичког потенцијала који је успаван музичком неактивношћу, те утицају музичке наставе на развој репродуктивних музичких способности. Ако је након само једне године музичке наставе могуће добити такву разлику у резултатима провере музичких способности, онда би се могло очекивати да постоји разлика између оних студената који се ни на који начин нису бавили музиком и оних који су били музички активни у некој форми аматерског музицирања или учења музичке пре студија.

1.7.3.2. Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена музичких способности и вештина

У *Упитнику 1*, који је креиран за ово истраживање, наведене су ставке с Ликертовом скалом од пет ступњева које дају податке о самопроцени властитих музичких способности и вештина, самоефикасности и самопоуздању у музичке способности и

¹⁶⁷ Статус музичког предзнања испитиван је у *Упитнику 1*, а резултати се могу погледати на стр. 177.

вештине (Табела 18). Скала од девет ставки је показала добру интерну конзистенцију, јер коефицијент Кронбахове алфе (α) износи 0,86.

Табела 18. Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена сопствених музичких способности и вештина

Тврдње	N	M	SD	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
21. Моје гласбене способности су изнадпросјечне.	105	2,12	1,01	38,1	17,1	40	3,8	1
22. Када чујем неки тон, могу га точно запјевати.	105	2,92	1,28	22,9	5,7	38,1	22,9	10,5
23. Могу поновити ритам који чујем.	105	3,66	1,07	4,8	10,5	20	43,8	21
24. Врло брзо памтим мелодију.	105	3,90	0,87	1	3,8	25,7	42,9	26,7
25. Могу чути поједине тонове у акорду.	105	2,33	0,99	31,4	10,5	51,4	6,7	0
46. Могу се поуздати у своје пјевање.	105	2,21	1,09	32,4	30,5	22,9	12,4	1,9
47. Сматрам да ћу бити успјешна у савладавању гласбених задатака на студију.	105	3,11	0,91	3,8	19	44,8	26,7	5,7
48. До сада сам била/о успјешна/ан у развијању вјештина пјевања, свирања и слушања гласбе.	105	3,05	1,19	12,4	19	32,4	23,8	12,4
49. Успјешно усвајам гласбена знања.	105	3,11	0,97	7,6	13,3	44,8	28,6	5,7

Испитивањем је утврђено да се студенти делимично слажу с тврдњама да могу поновити ритам и да брзо памте мелодију. Делимично се нису сложили с тврдњом да су њихове музичке способности натпросечне и да могу чути поједине тонове у акорду, а неодлучни су у тврдњи да могу запевати тон који чују. Студенти се делимично не слажу с тврдњом да се могу поуздати у своје певање, а с осталим тврдњама нису изразили ни слагање ни неслагање, дакле да ће бити успешни у савладавању музичких задатака на студијама, да су до сада били успешни у развијању вештина певања, свирања и слушања музике, те да успешно усвајају музичка знања.

Интерпретација. Однос према стицању музичких компетенција, а поготово вештина свирања и певања, зависиће и од самопроцене студента у сопствених музичких способности. Вјеровање у сопствену компетентност или некомпетентност у

некој области условљава стратегије суочавања са задацима (Lacković-Grgin, 1994)¹⁶⁸ зато се претпоставља да ће студенти који своје музичке способности процењују као више уложити више труда, енергије, дисциплине, организације и вежбања од оних који себе процењују као мање музички способне. Поставља се питање критеријума у односу на који студент одређује своју позицију, а претпостављамо да ће критеријум зависити од музичког искуства студента. Фреквентност слагања с тврдњама показује значајан број студената (20–51,4%) који нису изразили ни слагање ни неслагање с појединим тврдњама, и управо овај податак говори о томе да студенти немају искуствени темељ на ком би градили своју самопроцену или, ако га и имају, њихова самопроцена није ни изнад ни испод просека.

Према мишљењу студената који су изразили слагање или неслагање с тврдњама о појединим музичким задацима, једноставнији задаци, као што је понављање ритма или памћење мелодије, углавном нису представљали проблем, док су тежи задаци, попут чувења тона у акорду, окарактерисани као они које је тешко или немогуће реализовати. Зато можемо закључити како студенти или немају музичка искуства на којима би темељили самопроцену музичких способности или имају искуства која су пред њих стављала врло скромне музичке захтеве. Фреквентност резултата на тврдњу о натпросечности сопствених музичких способности била је већа на левој страни лествице, односно било је 55,2% студената који се делимично или у потпуности нису сложили с том тврдњом. Због свега тога, на вокално-инструменталној настави могу се очекивати потешкоће због музичког неискуства студената и због њихове релативно ниске самопроцене музичких способности.

Резултати испитивања самоефикасности и самопоуздања када се ради о музичким способностима и вештинама показали су да студенти имају низак ниво самопоуздања, а средње вредности самоефикасности указују на изостанак самопоуздања због музичког неискуства. На тврдњу о самопоуздању у сопствено певање, јер је певање музичка активност с којом су се сви сусретали, остварен је резултат који говори како се 62,9% студената не може поуздати у своје певање, док то може тек 14,3% студената. Закључујемо како студенти немају довољно музичког искуства да би стекли самопоуздање у своје музичко извођење, а једина музичка активност с којом имају искуства била је предуслов за слабо самопоуздање.

¹⁶⁸ О самопроцени сопствених компетенција и стратегија особа у односу на сопствене компетенције може се прочитати код Лацковић-Гргин (1994, стр. 140–141).

1.7.3.3. Мотивација за музичко образовање

У *Упитник 1* су имплементиране тврдње које се односе на мотивацију студената за стицање музичких знања и вештина (Табела 19). Скала има добру интерну конзистенцију јер Кронбахова алфа (α) износи 0,71.

Табела 19. Мотивација за музичко образовање

Тврдње	N	M	SD	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
26. Желим научити добро пјевати.	105	4,46	0,73	0	1,9	8,6	31,4	58,1
27. Желим научити свирати.	105	4,62	0,63	0	1	4,8	25,7	68,6
28. Желим научити како водити гласбене активности с дјецом у разреду.	105	4,66	0,66	0	1	7,6	16,2	75,2
29. Желим гласбено образовање, то сам одувјек жељела/ио.	105	3,75	1,18	7,6	5,7	21,9	33,3	31,4

Студенти су се у потпуности сложили с тврдњама да желе научити свирати и водити музичке активности са децом у разреду. Испитаници су се делимично сложили с тврдњама да желе научити добро певати и да желе музичко образовање јер су то одувек желели.

Интерпретација. Из добијених резултата се може закључити да су студенти мотивисани за стицање музичких компетенција, иако нису сви имали жељу за стицањем музичких знања и вештина у ранијим периодима живота. Стога се у вокално-инструменталној настави може очекивати залагање студената и добра сарадња с наставником.

1.7.3.4. Ставови о музици и музичком образовању

Како би се прикупили подаци о ставовима студената о музици и музичком образовању, креирана је скала у *Упитнику 1* која има добру интерну конзистенцију јер укупни коефицијент Кронбахове алфе (α) износи 0,84 (Табела 20).

Табела 20. Ставови о музици и музичком образовању

Тврдње	N	M	SD	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
30. Глазбено образовање је само за гласбено талентиране.*	105	4,01	0,94	1	3,8	25,7	32,4	37,1
32. Мислим да је добро да сватко има прилику учити пјевати.	105	4,30	0,88	2,9	1	7,6	41	47,6
33. Мислим да сватко може постићи одређен ступањ гласбеног образовања.	105	4,10	0,82	0	4,8	14,3	47,6	33,3
34. Мислим да је добро да сватко има прилику учити свирати гласбени инструмент.	105	4,35	0,75	1	1,9	4,8	45,7	46,7
35. Пјевање је природно понашање човјека.	105	3,90	0,96	1	6,7	25,7	35,2	31,4
36. Свако дијете може музицирати на одређен начин.	105	4,39	0,64	0	0	8,6	43,8	47,6
37. Гласбене способности су урођене и није их могуће развијати.*	105	4,8	0,94	1	5,7	17,1	37,1	39
38. Гласба има позитиван утјецај на људски живот.	105	4,88	0,36	0	0	1	10,5	88,6
39. Мислим да учитељ треба знати свирати гласбени инструмент.	105	3,99	0,99	2,9	1,9	25,7	32,4	37,1
40. Учитељ треба знати пјевати.	105	3,81	1,13	3,8	9,5	22,9	29,5	34,3
41. Учитељ треба имати стручна знања о гласби и методици наставе гласбе.	105	4,11	0,87	1	2,9	18,1	40	38,1
42. Сматрам да учитељ разредне наставе може квалитетно изводити наставу Гласбене културе у млађим разредима основне школе.	105	4,24	0,84	0	2,9	17,1	33,3	46,7
43. Радујем се што ћу учити свирати.	105	4,18	0,95	1	4,8	17,1	29,5	47,6
44. Задовољна/ан сам што ћу вјежбати пјевање.	105	3,93	1,09	2,9	7,6	21,9	28,6	39

*У означеним тврдњама скала је обрнута.

Испитивањем ставова о музици и музичком образовању утврђено је да су се студенти у потпуности сложили с тврдњама да музика има позитиван утицај на људски живот а нису се сложили с тврдњом да су музичке способности урођене и да их није могуће развијати. Са свим осталим тврдњама су се испитаници делимично сложили, дакле с тврдњама да музичко образовање није само за музички талентоване, да је добро да свако има прилику да учи свирати музички инструмент и певати, да свако може да постигне одређен степен музичког образовања, да је певање природно понашање човека, да свако дете може да музицира на одређен начин, да учитељ треба да зна да свира, пева и да би требало да има стручна знања о музици и методици наставе

музике, те да учитељ разредне наставе може квалитетно изводити наставу *Глазбене културе* у млађим разредима основне школе. Делимично слагање је евидентно и код тврдњи о задовољству што ће учити свирати и певати. Слабије слагање се може уочити у тврдњама које се односе на певање (тврдње 35, 40, 44), које су показале мање позитивне ставове јер су, осим нижих вредности аритметичких средина у тим тврдњама, евидентни проценти студената с негативним ставовима (7,7%, 13,3%, 10,5%).

Интерпретација. Резултати испитивања ставова студената кроз наведене ставке показују релативно позитивне ставове. Стога се у вокално-инструменталној настави не очекује знатнији отпор студената у стицању и развијању музичких компетенција, осим код мањег броја студената који имају негативне ставове у вези са певањем.

1.7.4. Предикторска образовна варијабла

Креирани *Тест музичке писмености*¹⁶⁹ имао је за циљ прикупљање података о знањима студената у области музичке писмености после наставе *Теорије гласбе* на првој години студија, а пре вокално-инструменталне обуке. Тест знања јако тешко може задовољити метријске карактеристике и зато се избегава у научним истраживањима, али овде је неопходан као мерни инструмент знања јер се другачије не могу прикупити потребни подаци. Иницијално тестирање није показало задовољавајућу интерну конзистенцију јер је Кронбахова алфа (α) износила 0,46, па се због тога неће користити као предикторска варијабла у анализама, али резултати ће свакако бити анализирани како би се стекао увид у квантитет и квалитет иницијалних знања.

Резултати тестирања спроведеног на почетку школске године показују врло скроман просечни укупни резултат ($M=7,69$; $SD=4,42$; $Min.=0$; $Max.=23$) у односу на максималан могући резултат од 29 бодова. Распон од постигнутог минималног до максималног резултата показује да ниједан студент није урадио тест с резултатом који премашује 80% решивости теста, док је 9,5 % студената решило мање од 20% теста.

Интерпретација. Укупна решивост теста износи 26,52%, а решивост у задацима креће се од 7% до 47,3%, па можемо закључити да су студенти врло слабо решили тест и показали веома слабо применљиву елементарну музичку писменост након предмета *Теорија гласбе*, а пре почетка вокално-инструменталне наставе.

¹⁶⁹ Сви подаци о *ТМП*-у презентовани су у ранијем поглављу „Тест музичке писмености“, на стр. 154.

Таквом закључку у прилог иду и подаци да се проценат оних који у појединим задацима нису ништа тачно решили креће од 25,7% до 83,8%.

Када се као мера успешности узме решавање задатка груписаних по елементима знања које се испитивало, може се уочити која знања су у већој мери присутна, а која су најслабије усвојена (Табела 21).

Табела 21. Усвојеност елементарних музичких знања рангирана од најбоље до најслабије усвојеног

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. идентификација појединих дурских лествица према предзнацима2. идентификовање нота у виолинском кључу3. познавање карактеристика мера4. познавање трајања нота и пауза5. познавање музичких симбола и термина6. познавање дурских и молских квинтакорда |
|--|

Дакле, највећа успешност је евидентирана код препознавања предзнака дура. Међутим, проценат студената (38,1%) који нису знали именовати ниједну ноту показује како се препознавање дура према предзнаку код неких студената можда темељи на фотографском памћењу слике предзнака иза кључа, а не на стварном разумевању појединих предзнака и њиховог места у линијском систему. Недоследност резултата у задацима који траже познавање карактеристика мера (задаци 1 и 7) такође показује проблематично познавање мера, јер бољи резултат из 1. задатка, где постоји могућност вишестуког избора, па самим тим и случајног погађања одговора, не прати ни близу добар резултат у 7. задатку, где се тражи разумевање акцентације јединица мере. Готово половина испитиваних студената зна да препозна дуже и краће ноте, као и знак тачке уз ноту, али не знају да групишу ноте по јединици мере, нити знају како уопште изгледају знакови за паузу, па се опет намеће закључак како су знања површна, непотпуна и неупотребљива у разумевању нотног записа. Исти закључак се може извести и из познавања музичких симбола и термина, јер знак репетиције у читању партитуре не примењује већина студената, а основну музичку терминологију не познаје готово половина студената. Најслабији резултати су били у познавању дурских и молских квинтакорда, где се може рећи да је занемарив број студената који су понеки квинтакорд записали тачно.

Из наведених резултата може се закључити како су тестирана елементарна музичка знања код студената после предмета *Теорија гласбе*, а пре вокално-инструменталне наставе, врло слаба, слабо применљива у конкретној партитури, без

разумевања самих знакова и термина, односно присутна су евентуално на нивоу препознавања слике.

1.7.5. Евалуације вокално-инструменталне наставе

Подаци о својствима спроведене вокално-инструменталне наставе као интервенишуће варијабле стицања и развоја музичких компетенција прикупљени су анкетирањем студената. Наставни процес је комплексна педагошка појава, стога су подаци прикупљани квалитативним и квантитативним показатељима, како би се што обухватније описала и евалуирала настава као агенс стицања и развоја музичких компетенција. Евалуација вокално-инструменталне наставе обухватила је три сегмента: елементи вокално-инструменталне наставе, целокупна наставна клима, те материјални и кадровски услови наставе.

1.7.5.1. Елементи вокално-инструменталне наставе

Студенти су евалуирали реализовану наставу кроз 7 ставки у којима су оцењивали исходе учења и методички модел наставе.¹⁷⁰ Скала има задовољавајућу интерну конзистенцију јер Кронбахова алфа износи 0,77 (Табела 22).

Табела 22. Елементи вокално-инструменталне наставе

Тврдње	N	M	SD	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
1. Студенти су научили свирати клавијатурни инструмент с двије руке.	105	4,68	0,58	0	0	5,7	21	73,3
2. Студенти могу коректно одсвирати и отпјевати дјечју пјесмицу.	105	4,36	0,69	0	0	12,4	39	48,6
3. Студенти познају елементарну теорију гласбе како би с разумијевањем читали партитуру.	105	4,07	0,76	0	1,9	20	47,6	30,5
4. Наставни садржаји су дјечје пјесме и гласбени примјери за свирање и пјевање.	105	4,71	0,55	0	0	4,8	19	76,2
5. Методе и поступци код обраде новог градива примјерене су предзнању студената.	105	4,37	0,89	1,9	1,9	10,5	28,6	57,1
6. Наставни садржаји сложени су према тежини: од лакших ка тежим, од познатог према непознатом, од једноставног према сложенијем.	105	4,6	0,63	0	0	7,6	24,8	67,6
7. Настава овог предмета најбоље се изводи у групама од 12 студената комбинирана с индивидуалним обликом рада.	105	4,48	0,77	0	1,9	11,4	23,8	62,9

Истраживање елемената вокално-инструменталне наставе показало је како се студенти у потпуности слажу с тврдњама да су научили свирати музички инструмент с две руке, да су наставни садржаји дечје песме и музички примери за свирање и певање, као и да су наставни садржаји сложени према тежини. Испитаници су се

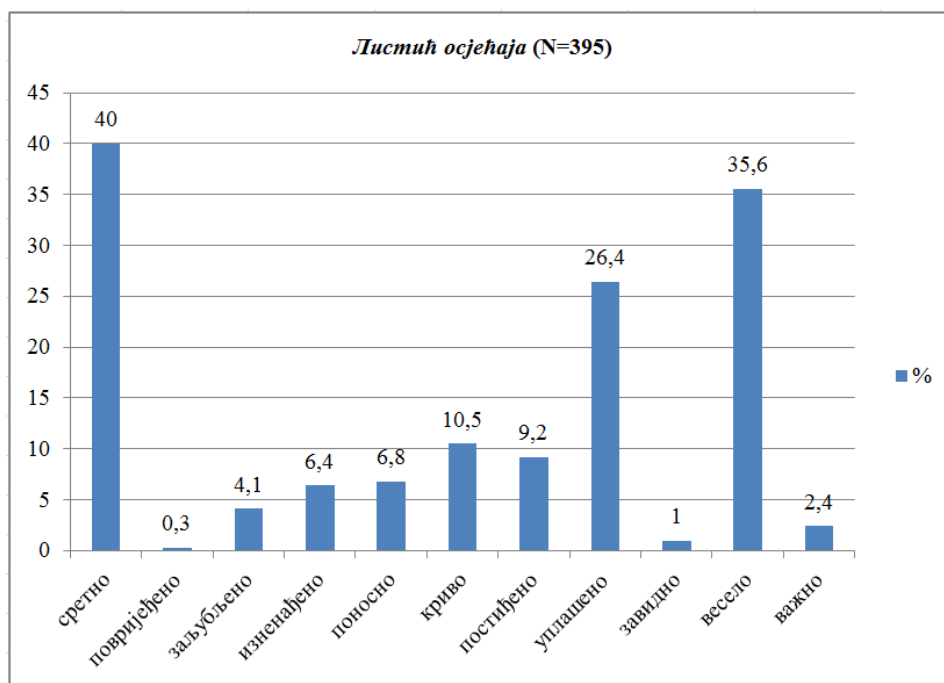
¹⁷⁰ Упитник 2 у Прилогу 15 на стр. 316.

делимично složили с тврдњама да студенти могу коректно одсвирати и отпевати дечју песму, да студенти познају елементарну теорију музике довољно да могу с разумевањем читати партитуру, како су методе и поступци код обраде новог градива примерени предзнању студената и да се ова настава најбоље изводи у групама од 12 студената комбинована с индивидуалним обликом рада.

Интерпретација. Евалуација вокално-инструменталне наставе показује како су на овој настави постигнути постављени исходи учења, а студенти се у потпуности слажу са спроведеним методичким моделом, осим код метода и поступака обраде новог градива у односу на предзнање студената где је оцена мало нижа. Стога можемо закључити како су студенти изведену наставу оценили натпросечном оценом ($M=4,47$).

1.7.5.2. Целокупна наставна клима

Целокупна наставна клима евалуирана је као елемент вокално-инструменталне наставе кроз сегменте емоционалне и социјалне климе у три наврата током школске године.¹⁷¹ Укупни проценти забележених емоција на настави показују како су најчешће присутне емоције срећа (40%), весеље (35,6%) и страх (26,4%). Остале попуђене емоције заступљене су у процентима мањим од 11% (Графикон 5)



Графикон 5. Листих осјећаја – резултати

¹⁷¹ Анкета 3 у Прилогу 12 на стр. 310.

Када се упореди свако анкетирање одвојено, можемо уочити како су споменуте три емоције у све три анкете биле међу прве три емоције, односно значајно више заступљене од свих осталих (Табела 23).

Табела 23. Највише вредности *Листића осјећаја* кроз све три анкете

1. анкетирање	2. анкетирање	3. анкетирање
1. сретно 38,5%	1. сретно 42,2%	1. сретно 39,2%
2. весело 36,5%	2. весело 39,2%	2. весело 30,9%
3. уплашено 24%	3. уплашено 27,5%	3. уплашено 27,8%
4. поносно 10,4%,	4. криво 12,7%	4. тужно 11,3%,
5. постиђено 10,4%	5. постиђено 11,8%	5. криво 11,3%
6. тужно 9,4%	6. тужно 10,8%	6. поносно 7,2%
7. изненађено 8,3%	7. изненађено 7,8%	7. постиђено 5,2%
8. криво 7,3%	8. заљубљено 3,9%	8. изненађено 4,1%,
9. заљубљено 5,2%	9. поносно 2,9%	9. важно 4,1%
10. важно 2,1%	10. завидно 1%,	10. заљубљено 3,1%
11. повријеђено 1%,	11. важно 1%	11. завидно 2,1%
12. завидно 1%	12. повријеђено 0%	12. повријеђено 0%

Значајна заступљеност пријатних емоција у односу на непријатне емоције показује превладавање пријатних емоција на вокално-инструменталној настави, а константност фреквентности појединих емоција указује на релевантност резултата анкетирања јер су и поред варијабилности која карактерише ову наставу евидентирани емоције релативно константне.

Евалуација социјалне климе требало је да утврди стање односа између субјеката наставног процеса, студената и наставника. Са све четири тврдње (3 до 6 тврдњи у *Анкети 3*) студенти се делимично слажу (Табела 24), а доследност у резултатима између појединих анкетирања говоре у прилог релевантности добијених података. Може се закључити да је социјална клима оцењена као натпросечна.

Табела 24. Социјална клима у сва три мерења

Тврдње	N	M	SD	Min.	Max.
3. Остали студенти ми пружају подршку у приликама када свирам и пјевам пред њима.	295	4,11	0,84	1	5
4. Наставник подржава, потиче и охрабрује студенте.	295	4,46	0,75	1	5
5. Студенти су коректни у односу према наставнику.	295	4,11	0,79	1	5
6. Студенти су активни на настави.	295	3,87	0,84	1	5

Наставник као креатор наставног процеса значајно утиче на целокупну климу на настави и као такав је врло важан фактор. Демократичност наставника евалуирана је помоћу *Скале процјене наставникове демократичности*¹⁷² која садржи седмостепену скалу у којој је 4 неутралан одговор, 1–3 одговора претежу према недемократским понашањима и поступцима, док 5–7 одговора показују демократичност. Резултат који би био већи од 4 показао би демократичног наставника, а мањи од 4 недемократичног наставника.

Студенти су кроз 7 мера проценили наставника (Табела 25) као благо демократичног (просечан резултат је 5,05). Највећа демократичност постигнута је у мери *врши притисак – утиче и намеће мишљење – нуди своје мишљење*, а најмања демократичност је постигнута у мери *упозорава на грешке – истиче позитивно*. У музичкој настави је указивање на грешке незаобилазно, те због ове мере наставника нећемо проценити као мање демократичног него што је осталих 6 мера показало. Евалуација наставникове демократичности такође је показала доследност у процени студената у све три узастопне анкете, па резултате можемо сматрати релевантнима.

Табела 25. *Скала процене наставникове демократичности – резултати*

	N	M	SD	Min.	Max.
оштар – љубазан глас	295	5,05	1,34	1	7
наређује – предлаже	295	5,20	1,43	1	7
врши притисак – утјече	295	5,46	1,37	1	7
захтијева – придобива за сурадњу	295	5,07	1,60	1	7
намеће – нуди своје мишљење	295	5,45	1,44	1	7
критизира – охрабрује	295	5,11	1,48	1	7
упозорава на грешке – истиче позитивно	295	3,99	1,67	1	7

Интерпретација. Целокупна клима на вокално-инструменталној настави евалуирана је кроз елементе емоционалне и социјалне климе. На евалуираној настави се студенти осећају углавном пријатно. Социјална клима је оцењена као натпросечна, с простором за изградњу још квалитетнијег односа студената према

¹⁷² *Скала процјене наставникове демократичности у Анкети 3 у Прилогу 12 на стр. 311.*

наставнику, подршке међу студентима и активности студената на настави. Студенти немају предлоге за бољу комуникацију на настави, а с обзиром на пријатне емоције и добру социјалну климу претпоставка је да су задовољни постојећом комуникацијом. Наставник је процењен мало демократичнијим од просека. Једини сегмент где је наставник на средини скале јесте указивање на грешке, али у односу на специфичности музичке наставе можемо закључити како мера демократичности није угрожена овим резултатом.

С обзиром на анализирани резултате, целокупну климу на вокално-инструменталној настави процењујемо као позитивну и подстицајну за стицање и усвајање музичких компетенција код будућих учитеља.

1.7.5.3. Материјални и кадровски услови вокално-инструменталне наставе

Евалуацијом вокално-инструменталне наставе добијени су резултати о материјалним и кадровским условима и елементима наставе кроз наставне садржаје, социјалне облике рада, наставне методе и поступке, те кроз исходе учења, а све кроз мишљења студената који су ту наставу похађали. У *Упитник 2*¹⁷³ имплементирана је скала од 13 тврдњи која има добру интерну конзистенцију јер је укупни коефицијент Кронбахове алфе 0,89 (Табела 26).

¹⁷³ *Упитник 2* у Прилогу 15 на стр. 316.

Табела 26. Материјални и кадровски услови вокално-инструменталне наставе

Тврдње	N	M	SD	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
8. Учионица је опремљена плочом с цртовљем.	105	4,96	0,24	0	0	1	1,9	97,1
9. Учионица је опремљена аудио-видео опремом.	105	4,72	0,71	1	1	6,7	7,6	83,8
10. Учионица је опремљена клавијатуром за наставника.	105	4,98	0,14	0	0	0	1,9	98,1
11. Учионица је опремљена клавијатурама за све студенте у групи.	105	1	0,00	100	0	0	0	0
12. Студентима је омогућено вежбање свирања на факултету.	105	4,62	0,73	1	1	5,7	20	72,4
13. Наставник је коректан у комуникацији са студентима.	105	4,85	0,43	0	0	2,9	9,5	87,6
14. Наставник излаже на јасан и разумљив начин.	1105	4,81	0,50	0	0	4,8	9,5	85,7
15. Наставник упућује студенте у обавезе које требају испунити.	105	4,91	0,34	0	0	1,9	4,8	93,3
16. Наставник упућује студенте о начину provedбе колоквија/испита.	105	4,88	0,41	0	0	2,9	6,7	90,5
17. Критериј оцјењивања је јасан и објективан.	105	4,78	0,55	0	1	3,8	11,4	83,8
18. Наставник води рачуна о томе схваћају ли студенти презентиране садржаје.	105	4,73	0,58	0	0	6,7	13,3	80
19. Наставник потиче студенте на активност.	105	4,73	0,56	0	0	5,7	15,2	79
20. Наставник је приступачан и сусретљив.	105	4,8	0,51	0	1	1,9	13,3	83,8

Резултати испитивања материјалних услова наставе су показали како је учионица за музичку наставу опремљена таблом с линијским системом, аудио-видео опремом, клавијатуром за наставника, али студенти немају пред собом музичке инструменте за музичку обуку. Студентима је омогућено вежбање свирања на факултету. Испитивање кадровских услова вокално-инструменталне наставе показало је да се студенти у потпуности слажу с тврдњама да је наставник коректан у комуникацији са

студентима, да излаже на јасан и разумљив начин, упућује студенте у начин одвијања колоквијума/испита, да је критеријум оцењивања јасан и објективан, да води рачуна о томе схватају ли студенти презентоване садржаје, подстиче студенте на активност и да је приступачан и сусретљив.

Интерпретација. Материјални услови реализације вокално-инструменталне наставе само су делимично повољни, јер је учионица за музичку наставу опремљена потребним средствима осим музичким инструментима за сваког студента како би могао пратити наставника приликом обраде градива и усвајања адекватних начина вежбања. Наставник у потпуности испуњава своју улогу учитеља музике и као такав је позитиван агенс квалитетне музичке наставе на учитељским студијама. Укупна оцена материјално-кадровских услова евалуиране вокално-инструменталне наставе је највиша на скали (M=4,52).

1.7.6. Дескрипција варијабли радног активитета

1.7.6.1. Самостално вежбање свирања и певања

Најобјективнији начин утврђивања количине и квалитета самосталног вежбања студената би био снимање сваког студента. Како то није било могуће, студентима је постављено питање колико и на који начин вежбају, узимајући у обзир проблем друштвено пожељних одговора. Како би подаци о вежбању били што објективнији, и како би омогућили праћење интереса и напредовања студената, *Анкета 2*¹⁷⁴ је спроведена у три наврата. Резултати сва три испитивања су обједињени у једну меру кроз израчунату просечну вредност.

Резултати показују да студенти у просеку вежбају свирање 3–4 пута недељно (Табела 27), а распон одговора је од мање од једанпут недељно до сваки дан. Резултати показују да 20,95% студената вежба свирање 5–7 пута недељно, 3–4 пута недељно вежба 48,57% студената, 1–2 пута недељно вежба 29,52%, док мање од једанпут недељно вежба 0,95%. Препорука наставника је да се свирање вежба свакодневно, и уочљиво је да ту препоруку следи тек мањи број студената.

¹⁷⁴ *Анкета 2* у Прилогу 11 на стр. 309.

Табела 27. Самостално вежбање свирања и певања

	Просечни одговор	M	SD	Min.	Max.	Наставникова препорука
Свирање вежбам...	... 3–4 пута недељно.	2,96	0,78	1,33	5	сваки дан (M=5)
Студенти у просеку вежбају свирање...	... 113,2 минута недељно.	113,2	51,92	20	267,5	210 минута недељно
Певање вежбам...	... 1–2 пута недељно.	2,09	1,03	0	4,33	сваки дан (M=5)
Студенти у просеку вежбају певање...	... 43,48 минута недељно.	43,48	39,48	0	267,5	105 минута недељно

Из података у 1. и 2. питању израчунато је уложено време за вежбање свирања у минутима на недељном нивоу,¹⁷⁵ а просек у сва три мерења износи 113,2 минута недељно. Наставникова је препорука да студенти свакодневно вежбају свирање по 30 минута, што значи да очекује да студенти вежбају свирање укупно 210 минута недељно. Средња вредност недељно уложеног времена израженог у минутима (M=113,2) двоструко је мања од препоруке наставника. Дакле, студенти по мишљењу наставника не вежбају свирање довољно често, ни довољно у укупном времену. Евидентно је да студенти улажу двоструко мањи труд код вежбања свирања него што то од њих очекује предметни наставник свирања.

По питању учесталости вежбања певања на недељној бази резултати показују како студенти у просеку вежбају певање 1–2 пута недељно, а распон одговора је од не вежбања певања до вежбања 5–6 пута недељно. Резултати показују како 9,5% студената вежба певање 5–7 пута недељно, 3–4 пута недељно вежба 22% студената, 1–2 пута недељно вежба 39,05%, док мање од једанпут недељно вежба 21,9%, а певање уопште не вежба 6,67% студената. Пошто је препорука наставника била да се певање вежба свакодневно, евидентно је да се студенти не придржавају упутства наставника о учесталости вежбања певања.

Количина вежбања певања на недељној бази израчуната је као и за вежбање свирања.¹⁷⁶ Резултати показују да је укупно трајање вежбања певања 43,48 минута недељно (Табела 27). Наставникова је препорука да студенти вежбају певање свако-

¹⁷⁵ Просечна количина вежбања свирања као мера има добру интерну конзистенцију јер укупни коефицијент Кронбахове алфе (α) износи 0,76.

¹⁷⁶ Просечна количина вежбања певања као мера нема добру интерну конзистенцију јер укупни коефицијент Кронбахове алфе (α) износи 0,58, па је поузданост врло ниска, што може умањити валидност анализа у којима се та мера користи.

дневно по 15 минута, што значи да очекује да студенти вежбају певање укупно 105 минута недељно. Просечна вредност уложеног времена на недељној бази израженог у минутима је више него двоструко мања од препоруке наставника.

На основу добијених резултата може се уочити да студенти по мишљењу наставника не вежбају певање довољно често, а на недељном нивоу вежбање певања не траје довољно дуго, односно чак ни упола од препоруке наставника. Евидентно је како студенти улажу значајно мањи труд код вежбања певања него што то од њих очекује предметни наставник.

Из осталих питања у *Анкети 2* може се уочити да студентима ретко ко помаже у вежбању свирања, а да им нико не помаже код вежбања певања. Када студенти не вежбају самостално најчешће међусобно помажу једни другима, а помоћ стручне особе (осим предметног наставника) евидентирана је само код једног испитаника. Студенти тврде да скоро увек вежбају музичке вештине према упутству наставника. Испитаници су се изјаснили да свирање најчешће вежбају у соби унајмљеног стана, затим у родитељском дому и на фалкултету, док певање најчешће вежбају у родитељском дому и у соби унајмљеног стана.

Интерпретација. Стицање вештина свирања и певања захтева упорно, дуго-трајно, континуирано и систематично вежбање. Методички вођена музичка настава и компетентан наставник темељ су музичког образовања, али без самосталног вежбања студената није могуће доћи до жељених резултата у усвајању ових вештина. Наставник треба да упуту студента колико, када и како треба да вежба, а од самог студента зависи колико ће се придржавати упутстава да би целокупан процес стицања и развоја музичких вештина довео до жељених постигнућа.

Резултати овог истраживања показали су да студенти у просеку вежбају двоструко мање него што је препоручио предметни наставник. Недељно уложено време у вежбање свирања у просеку је двоструко мање од препоруке наставника.

Резултати вежбања певања показују још слабије залагање студената. Просечна фреквентност одговора показује да студенти немају континуитет у вежбању певања и тиме не прате наставникове препоруке о свакодневном вежбању. Недељно уложено време у вежбање певања у просеку је мање од половине препорученог, а евидентан је и значајан број студената који уопште не вежбају певање.

Испитаници су се изјаснили да се скоро увек придржавају препорука наставника при вежбању свирања и певања. Студентима ретко ко помаже код вежбања

свирања, а нико им не помаже код вежбања певања. Ако се и догоди да студенту неко помаже код вежбања, онда су то његове колеге са студија. Дакле, на успешност у стицању и развоју вокално-инструменталних вештина неће утицати ниједна друга стручна особа осим предметног наставника, а међусобно помагање студената је показатељ добре социјалне климе на настави.

Студенти најчешће вежбају свирање и певање у месту студирања, у изнајмљеном стану или у родитељском дому, али свирање вежбају и на факултету, што није случај с певањем. С обзиром на то да певање вежбају у значајно мањој мери и да не воле да певају пред другима, јасно је зашто не вежбају певање у просторијама факултета.¹⁷⁷

Из наведеног се закључује да студенти не вежбају свирање и певање довољно у односу на препоруку наставника, односно на одабрани методички приступ¹⁷⁸ који је вођен циљем предмета и исходима учења као смерницама, а реализован у условима који, у организационом смислу, владају на студијама, односно на факултету.

Питање социјално прихватљивог одговора намеће се кроз целу анкету. Може се претпоставити да су студенти имали тенденцију да се изјасне како вежбају чешће и у дужем трајању него што је то стварно. Такође, питање је колико се квалитетно придржавају препорука наставника за вежбање. Међутим, када се анкете посматрају у лонгитудиналном низу оне показују доследност у одговорима студената, па резултате можемо прихватити као поуздане.

Колики је оптимални ниво исхода музичке наставе у популацији студената учитељских студија може се видети из перспективе самосталног вежбања студената. Ако су исходи учења постигнути код већине студената, а њихово самостално вежбање није било довољно у контексту музичке педагогије, то значи да су исходи као такви реалистични и да се тражењем начина да студенти повећају своје вежбање може очекивати и боља успешност у стицању музичких вештина.

Питање је колико се студенти могу прилагодити потреби свакодневног вежбања свирања и певања у овом узрасту, тј. могу ли свакодневно вежбање прихватити као нужно у музичкој настави, те имплементирати вежбање у свакодневни распоред обавеза. Поставља се и питање могућности вежбања у односу на материјалне услове становања и поседовање адекватног музичког инструмента, те евентуалног вежбања у просторијама факултета.

¹⁷⁷ Евидентиран је негативнији став према певању у односу на остале музичке вештине и знања код испитивања ставова о музици и музичком образовању.

¹⁷⁸ Методички приступ наставника описан је у Прилогу 1 на стр. 288.

1.7.6.2. Присутност на настави

Стицање и развој музичких компетенција сложен је процес који је раније у тексту обухваћен у контексту музичког образовања будућих учитеља. С обзиром на кратко време учења, изостанак адекватних музичких знања, вештина и искустава, те на чињеницу да је студентима настава на факултету готово једини извор музичких компетенција, очекује се максимално залагање студената у захтевима наставника музике и музичких предмета, а један од основних услова је присутност на настави. Одржано је укупно 27 наставних часова.

Евиденција присутности студената на настави је показала како су студенти у просеку били на 91,74 % наставе ($M=24,77$; $SD=2,61$). Фреквентност према броју долазака на наставу показује како је 89,52% студената мање или више редовно похађало наставу, док је осталих 10,48% било присутно на мање од 66,67% наставе. Ако под континуитетом подразумевамо да је студент максимално изостао са по једног часа у сваком семестру, то значи да је био присутан на 25 часова. Према том критеријуму је редовно на настави било 64,76% студената. Ако су студенти изостали до по два пута у сваком семестру, односно били су присутни на 23–24 наставних сати, можемо рећи да су били умерено редовни, а таквих је било 24,76%. Остале студенте (10,48%), који су изостали више од 5 наставних часова и присуствовали на 22 часа или мање од тога (81,48% наставе и мање), можемо назвати нередовнима. Код нередовитих студената могу се очекивати потешкоће у савладавању наставног градива.

Интерпретација. Присутност на настави и самостално вежбање су основни услови стицања и развоја музичких компетенција које није могуће ефикасно усвајати без менторства/вођења стручне особе. Музичко образовање захтева континуитет у дужем временском периоду за стицање музичких знања и вештина, а групна вокално-инструментална настава мора се прилагођавати темпу напредовања већине студената. Зато је изузетно важно бити присутан на сваком часу и правовремено припремити задатке које наставник поставља пред студенте. Студенти који не похађају редовно наставу губе континуитет, темпо напредовања, недостаје им предавање, објашњење и упутство наставника за њихово индивидуално напредовање, што на крају доводи до слабијих исхода учења. Према прикупљеним подацима видљиво је да постоји одређен број студената који нису редовни на настави.

1.7.7. Критеријумске варијабле музичких компетенција¹⁷⁹

1.7.7.1. Музичка вештина свирања

Свирање песама је снимано у три наврата током школске године (децембар, март, мај). Три независна оцењивача (експерта) слушањем снимака су оценила свирање студената кроз четири компоненте, од најмање оцене за недовољно добро (1) до оцене одлично (5). Скала је показала добру интерну конзистенцију јер је укупни коефицијент Кронбахове алфе (α) износи 0,74 (Табела 28).

Просечна укупна оцена свих аспеката свирања износи за једну категорију изнад просека ($M=3,93$). Дистрибуција оцена свирања показује како је 38,09% студената оцењено одличном оценом, 34,28% врло добром, 20% студената с добром оценом, док је 6,67% студената оцењено довољном, а недовољном оценом 0,95%.

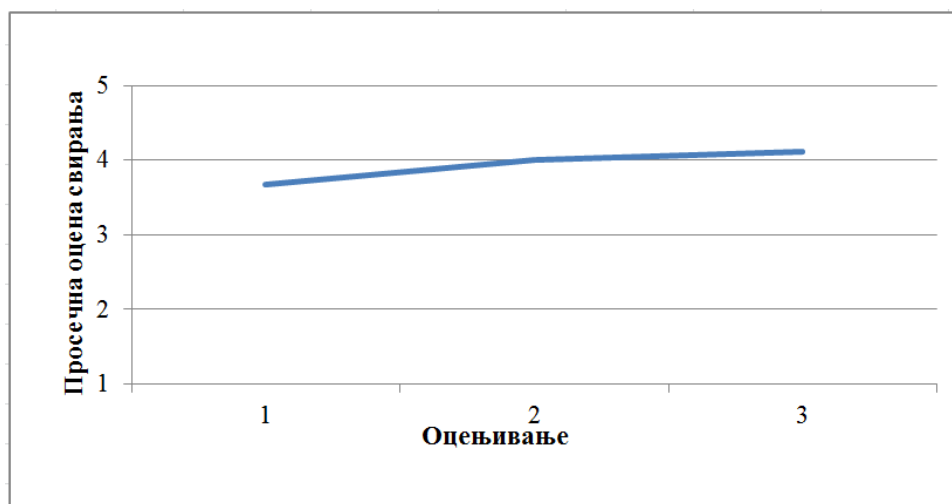
Табела 28. Просечна оцена свирања у три наврата током школске године (децембар, март, мај)

Свирање	Прво снимање		Друго снимање		Треће снимање		Укупна оцена	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
N=105; Min.=1; Max.=5								
Тачност тонова	4,29	0,86	4,13	0,87	4,33	0,81	4,25	0,83
Прецизност ритма	4,46	0,76	4,18	0,87	4,57	0,72	4,40	0,74
Уједначеност пулса	3,63	1,16	3,61	1,08	3,75	1,11	3,66	1,09
Изражајност (легато, фразирање, темпо)	3,29	1,16	3,57	0,99	3,37	1,19	3,41	1,07
Укупно	3,92	0,92	3,87	0,89	4,00	0,89	3,93	0,88

Највишом оценом међу компонентама оцењивања свирања је оцењена *прецизност ритма*, док је најслабија компонента свирања *изражајност*.

Да би се утврдило да ли је у току школске године дошло до постепеног пораста оцена свирања, испитивано је да ли постоје значајне разлике у оценама свирања које су студентима даване у три наврата. Поређење је вршено једнофакторском анализом варијансе за поновљена мерења. Утврђено је да су разлике између три оцене свирања статистички значајне ($F_{(2,103)}=8,365$; Вилскова $\lambda=0,860$; $p<0,001$; парцијална $\eta^2=0,140$). Из Графикона 6. се може закључити да је просечна оцена у три различита наврата постепено расла.

¹⁷⁹ Мерни инструмент за евалуацију свирања и певања је био *Евалуацијски лист за оцењиваче 2* (ЕЛО 2 /а, б, ц) у Прилогу 13 на стр. 312.



Графикон 6. Просечна оцена свирања у три наврата током школске године (децембар, март, мај)

Интерпретација. Почетни статус свирања утврђен кроз раније музичко образовање и искуство студената може се описати као готово потпуни изостанак вештине свирања (на петостепеној скали био би оцењен као недовољан), јер 95,2% студената никад није свирало ниједан музички инструмент, па стицање и развој вештине почиње самим почетком вокално-инструменталне наставе на студијама. Током једне школске године свирање студената је оцењено једном категоријом изнад просека и то у облику дворучног свирања мелодије и хармонске пратње на клавиру. Студенти врло добро свирају задате песме по тачности тонова, прецизности ритма, а уједначеност пулса и изражајност свирања посматрана кроз реализацију легата, фразирања и примерености темпа је слабија. С обзиром на то да су студенти стицање и развој вештине свирања започели у октобру, а последње мерење је било у мају месецу (дакле, временски оквир је највише 8 месеци), постигнуту вештину дворучног свирања које је коректно у тачности тонова, прецизности ритма и доброј уједначености пулса сматрамо задовољавајућим исходом учења. Најслабија оцена изражајности је очекивана, јер квалитетан легато, фразирање и одмереност темпа представљају виши ниво музичког извођења. Иако су захтеви елемената у песмама које су свиране и оцењиване расли од снимања до снимања, резултати су показали како су оцене статистички значајно и поступно расле од првог до трећег снимања, што потврђује стални пораст музичких компетенција инструменталног извођења у оквиру спроведене вокално-инструменталне наставе.

1.7.7.2. Музичка вештина певања

Певање песама је, такође, снимано у три наврата током школске године (децембар, март, мај). Преслушавањем снимака три независна оцењивача су оценила певање студената кроз пет компонената, од најмање оцене за недовољно добро (1) до оцене одлично (5). Скала је показала добру интерну конзистенцију јер укупни коефицијент Кронбахове алфе (α) износи 0,85 (Табела 29).

Просечна укупна оцена певања ($M=4,12$) указује на то да су оцењивачи певања студената оценили оценом која је за једну категорију изнад просека. Дистрибуција оцена певања показује да је 30,48% студената оцењено одличном, 57,14% врло добром оценом, 10,48% студената с добром оценом, док је 0,95% студената оцењено довољном и 0,95% недовољном оценом.

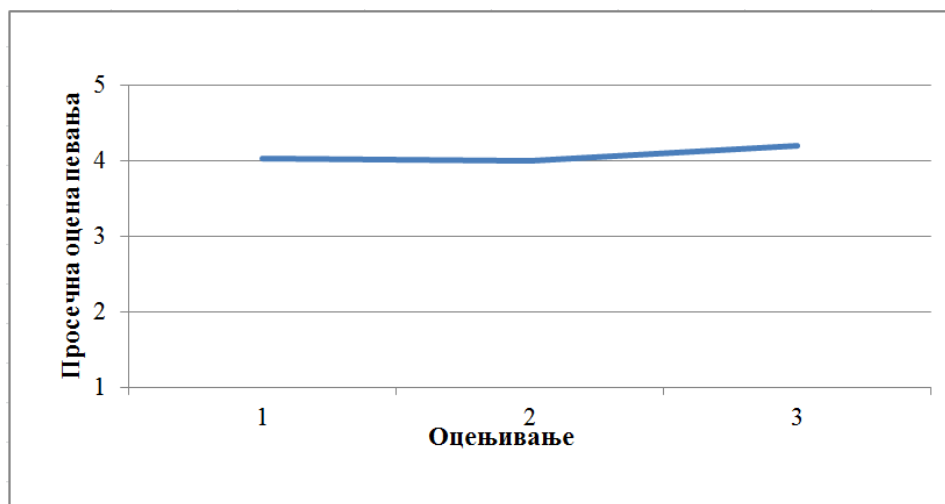
Табела 29. Просечна оцена певања студената у три наврата током школске године (децембар, март, мај)

Певање	Прво снимање		Друго снимање		Треће снимање		Укупна оцена	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Тачност интонације	3,25	1,42	3,06	1,46	3,31	1,39	3,21	1,41
Прецизност ритма	4,89	0,51	4,68	0,59	4,89	0,51	4,82	0,51
Уједначност пулса	4,85	0,55	4,28	0,69	4,87	0,52	4,66	0,53
Квалитет дикције	4,37	0,68	4,62	0,56	4,32	0,67	4,43	0,58
Изражајност (фразирање)	3,22	1,15	3,85	0,74	3,28	1,09	3,45	0,93
Укупно	4,12	0,70	4,09	0,66	4,14	0,68	4,12	0,66

Када се упореде оцене појединих сегмената, може се уочити разлика између најбоље оцењених сегмената *прецизности ритма* и *уједначености пулса*, једном категоријом изнад просека оцењеног сегмента *квалитета дикције* и сегмената који су оцењени просечном оценом *тачност интонације* и *изражајност*.

Да би се утврдило да ли је у току семестра дошло до постепеног пораста вештина, испитивано је да ли постоје значајне разлике у оценама певања које су студентима даване у три различита наврата током школске године. Поређење је вршено једнофакторском анализом варијансе за поновљена мерења.

Слични резултати су добијени и када је у питању певање – разлике између три оцене певања су статистички значајне ($F_{(2,103)}=3,648$; Вилскова $\lambda=0,934$; $p<0,05$, парцијална $\eta^2=0,066$), а вредности на Графикону 7 показују да су студенти постепено напредовали у певању током школске године.



Графикон 7. Просечна оцена певања студената у три наврата током школске године (децембар, март, мај)

Интерпретација. Више од половине студената (64,8%) пре студија нема искуство певања у неком хору или фолклору. Иницијални статус певања студената проверен је кроз *ТМС* и то кроз укупан број задатака серија ПТГ и ПМГ¹⁸⁰ у којима је реализација задатака 52,69% ($M=6,32$; $SD=3,93$; $Min.=0$; $Max.=12$), што значи да је просечна. Током једне школске године извршена су три мерења *a capella* певања задатих песама. Студенти имају у највећој мери прецизан ритам и уједначен пулс код певања, задовољавајућу дикцију, али изражајност код певања и тачност интонације су просечни. Према врло малом броју студената ($N=2$) чије су оцене биле испод просека можемо закључити како је већина студената способна да пева задате музичке вокалне садржаје након вокално-инструменталне наставе.

1.7.7.3. Музичка знања, после обуке

Код финалног испитивања, *Тест музичке писмености*¹⁸¹ показао је добру интерну конзистенцију јер је Кронбахова алфа (α) износила 0,78, те су резултати могли да користе у даљим анализама да би се пратила критеријумска варијабла *музичких компетенција – музичка знања, после обуке*.

Резултати *ТМП*-а у финалном тестирању спроведеном на крају школске године показују како просечни резултат обухвата више од 75% решивости теста

¹⁸⁰ Узети су резултати из серија ПТГ и ПМГ из разлога који су наведени у дескрипцији *ТМС*, а односе се на музичко образовање студената због које су музички садржаји задати на клавиру битно отежани тембровским разлозима, а серија РИТ не испитује певање.

¹⁸¹ *ТМП* у Прилогу 7а и 7б стр. 301–304.

($M=21,97$; $SD=6,19$). Интервал између минималног и максималног резултата ($Min.=0$; $Max.=29$) показује да има студената који нису тачно решили ниједан задатак (1,9%), али и студената који су тачно решили све задатке (4,8%). Да би се проценила успешност студената на *ТМП*-у, резултати су груписани према статистичкој дистрибуцији у пет група, од најлошијих до најбољих резултата, те је просечна оцена показала да је тест решен врло добро ($M=3,73$; $SD=0,81$).

Интерпретација. Финално испитивање знања помоћу *ТМП*-а показало је укупну решивост теста која износи 75,76%, а решивост у задацима креће се од 64,8% до 88,25%. Студенти су показали примењиву елементарну музичку писменост након вокално-инструменталне наставе. Број студената који у поједином задатку нису ништа тачно решили креће од 6,7% до 35,2%.

Успешност у решавању задатака груписаних по елементима знања које се испитивало може показати која знања су у већој или мањој мери присутна код испитаника (Табела 30).

Табела 30. Усвојеност елементарних музичких знања рангирана од најбоље до најслабије усвојеног

1. идентификација појединих дурских лествица према предзнацима
2. идентификовање висине нота у виолинском кључу
3. познавање карактеристика мера
4. познавање дурских и молских квинтакорда
5. познавање музичких симбола и термина
6. познавање трајања нота и пауза

Највећа успешност је евидентирана код идентификовања предзнака дура, а затим код висине нота. Код познавања карактеристика мера уочава се уједначеност резултата код оба питања (1. питање у којем је требало бројчано означити меру у такту и 7. питање у којем је требало означити тезе и арзе), што указује на разумевање карактеристика мера. Слабија успешност је заступљена код познавања дурских и молских квинтакорда, музичких симбола и термина, те познавања трајања нота и пауза.

1.7.8. Утврђивање повезаности између варијабли

Дескриптивни подаци о свим нумеричким варијаблама приказани су у Табели 31. На основу стандардизованог скјуниса и куртозиса који је већи од 2,58, може се закључити да дистрибуције варијабли: образовни ниво родитеља, музичко образовање родитеља, просечна количина вежбања певања и свирања на недељном нивоу,

присуство настави, ставови о музици и музичком образовању, мотивација за стицање музичких знања и вештина, музичка знања (после обуке) и вештина свирања и певања (после обуке), значајно одступају од нормалне дистрибуције. Због тога је извршена нормализација дистрибуција ових варијабли помоћу Бломове формуле.

Табела 31. Дескриптивни подаци о нумеричким варијаблама

Варијабла	М	SD	Min.	Max.
Материјални статус	3,15	0,57	2	5
Образовни ниво родитеља	2,36	0,80	1	4,5
Музичко образовање родитеља	1,04	0,15	1	2,0
Музичке способности	15,32	9,27	2	36
Просечна количина вежбања певања недељно	43,48	39,48	0	267,50
Просечна количина вежбања свирања недељно	113,20	51,92	20	267,50
Присуство на настави	24,77	2,61	11	27
Ставови о музици и музичком образовању	4,16	0,50	2,21	5
Мотивација за музичко образовање	17,49	2,44	8	20
Самефикасност, самопоуздање и самопроцена сопствених музичких способности и вештина	26,43	6,59	11	42
Музичка знања, после обуке	21,97	6,19	0	29
Музичка вештина свирања	3,93	0,88	1	5
Музичка вештина певања	4,12	0,66	1	5

1.7.8.1. Утврђивање повезаности опитих варијабли с предикторским психолошким варијаблама

Истраживањем се хтело утврдити постоји ли повезаност између *опитих варијабли* (пребивалиште, материјални статус, ниво образовања родитеља, музичко образовање родитеља, искуство активног музицирања) с предикторским *психолошким варијаблама* (музичке способности, самоефикасност, самопоуздање и самопроцена сопствених музичких способности и вештина, мотивација за музичко образовање, ставови о музици и музичком образовању) пре него што студенти приступе вокално-инструменталној обуци.

Постоји ли разлика у психолошким варијаблама између студената који долазе на студије из градске и сеоске или приградске средине израчунато је *t-testom* независних узорака. Ни у једној психолошкој варијабли није добијена значајна разлика (Табела 31).

Табела 32. Разлике у психолошким варијаблама у зависности од пребивалишта

Предикторска психолошка варијабла	t(103)	df	p
Музичке способности	-0,575	103	0,566
Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена	-0,073	103	0,942
Мотивација за музичко образовање	0,490	103	0,626
Ставови према музици и музичком образовању	-0,031	103	0,975

За утврђивање повезаности између материјалног статуса, образовања родитеља и музичког образовања родитеља са предикторским *психолошким варијаблама* коришћен је Пирсонов коефицијент корелације. Нису утврђене значајне разлике ни на једној од психолошких варијабли (Табела 33).¹⁸²

Табела 33. Корелације материјалног статуса, образовања родитеља и музичког образовања родитеља са психолошким варијаблама

	Музичке способности	Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена	Мотивација за музичко образовање	Ставови о музици и музичком образовању
Материјални статус	0,038	0,144	0,169	0,051
Образовни ниво родитеља	0,053	0,012	0,034	-0,001
Музичко образовање родитеља	0,073	0,009	-0,098	-0,014

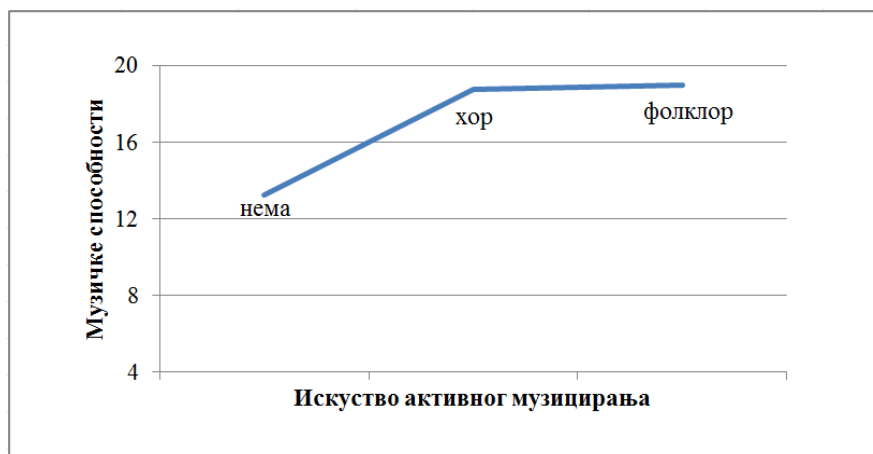
Да би се утврдило постоје ли значајне разлике у психолошким варијаблама које испитујемо као предикторске варијабле између студената који имају искуства у активном музицирању у хору, у фолклору и оних који немају никакво искуство, коришћена је једнофакторска анализа варијансе. Добијене разлике значајне су у погледу свих психолошких варијабли (Табела 34).

Табела 34. Разлике у психолошким варијаблама у зависности од искуства активног музицирања

Предикторске психолошке варијабле	F (2,100)	p
Музичке способности	4,630	0,012
Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена	8,426	0,000
Мотивација за музичко образовање	11,411	0,000
Ставови о музици и музичком образовању	7,562	0,001

¹⁸² Табела 33, корелације материјалног статуса, образовања родитеља и музичког образовања родитеља са психолошким варијаблама у Прилогу 17 на стр. 318.

Поређења *post hoc* Шефевим (Sheffe) тестом потврдила су разлику у музичким способностима између студената који нису имали искуства активног музицирања и студената који су певали у хору ($p < 0,05$), док разлика између студената без искуства активног музицирања и оних с искуством фолклора није потврђена ($p > 0,05$), али се може уочити тренд да имају више музичких способности (Графикон 8). Између студента који су певали у хору и оних у фолклору није потврђена значајна разлика ($p > 0,05$).



Графикон 8. Разлике у музичким способностима у зависности од искуства активног музицирања

Post hoc поређење Шефевим (Sheffe) тестом потврдило је разлику у самоефикасности, самопоуздању и самопроцени у сопствене музичке способности и вештине између студената који су певали у хору и оних који нису имали искуства активног музицирања ($p < 0,05$), а разлике између студената с искуством фолклора и остале две групе студената није потврђена ($p > 0,05$) (Графикон 9).



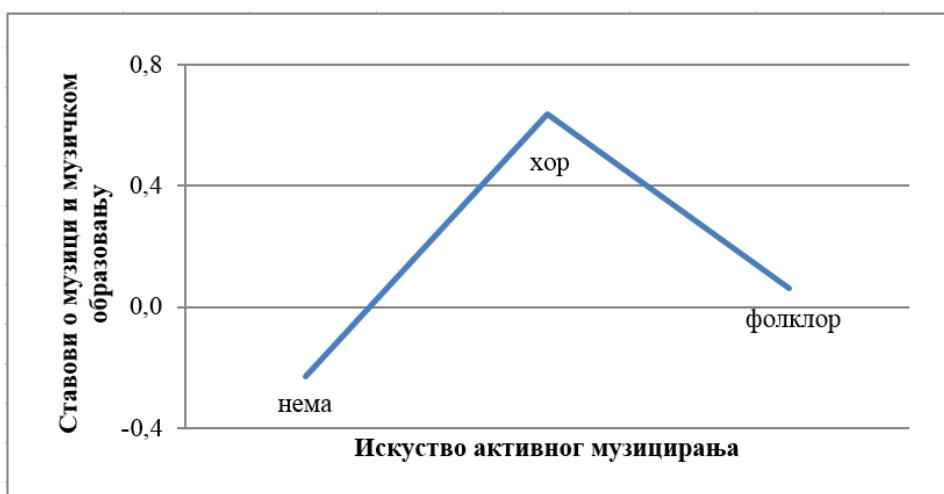
Графикон 9. Разлике у самоефикасности, самопоуздању и самопроцени у зависности од искуства активног музицирања

Поређењем *post hoc* Шефевим тестом потврђена је разлика у мотивацији за музичко образовање између студената који су певали у хору с обе групе студената који немају искуства активног музицирања и студената који су били у фолклору ($p < 0,05$), а између последње две групе студената нема значајне разлике ($p > 0,05$) (Графикон 10).



Графикон 10. Разлике у мотивацији за музичко образовање у зависности од искуства активног музицирања

Разлика у ставовима о музици и музичком образовању између студената без искуства активног музицирања и студената који су певали у хору потврђена је *post hoc* Шефевим тестом ($p < 0,05$), али нису потврђене разлике са студентима с искуством фолклора ($p > 0,05$) (Графикон 11).



Графикон 11. Разлике у ставовима о музици и музичком образовању у зависности од искуства активног музицирања

Интерпретација. Резултати су показали како нема повезаности између *опитних варијабли* (пребивалиште, материјални статус, ниво образовања родитеља, музичко образовање родитеља) с предикторским *психолошким варијаблама*. Повезаност је утврђена између ранијег искуства музицирања и свих психолошких варијабли, али је разлика потврђена само између група студената који немају искуство активног музицирања и студената који су певали у хору. Иако је критеријум за додељивање студената који су певали у хору био најмање две године певања у било којем хору, потврђене значајне разлике показују да студенти и с релативно скромним музичким искуством музицирања имају веће музичке способности, самоефикасност, самопоуздање и самопроцену сопствених музичких способности и вештина, већу мотивацију за учење музике и позитивније ставове о музици и музичком образовању.

1.7.8.2. Утврђивање повезаности између појединих предикторских психолошких варијабли

Један од посебних циљева истраживања је био утврдити јесу ли предикторске *психолошке варијабле* међусобно повезане. Пирсоновим коефицијентом корелације је утврђено да постоји слаба повезаност између нивоа музичких способности и мотивације за музичко образовање, међутим, постоји значајна повезаност нивоа музичких способности са самоефикасношћу, самопоуздањем и самопроценом сопствених музичких способности и вештина (Табела 35).

Табела 35. Корелације између предикторских психолошких варијабли

Предикторске психолошке варијабле	Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена	Мотивација за музичко образовање	Ставови о музици и музичком образовању
Музичке способности	0,582**	0,222*	0,122
Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена		0,426**	0,427**
Мотивација за музичко образовање			0,594**

* Корелација је значајна на нивоу 0,05.

**Корелација је значајна на нивоу 0,01.

Значајна повезаност је утврђена између самоефикасности, самопоуздања и самопроцене сопствених музичких способности и вештина са свим осталим испитиваним психолошким варијаблама. Мотивација за музичко образовање је значано повезана са самоефикасношћу, самопоуздањем и самопроценом сопствених музичких способности и вештина и ставовима о музици и музичком образовању.

Интерпретација. Утврђене су значајне корелације између појединих истраживаних психолошких варијабли. Корелације показују како студенти са вишим нивоом музичких способности имају виши ниво самоефикасности, самопоуздања и самопроцене у сопствене музичке способности и вештине, што се могло и очекивати у односу на изворе самоефикасности према Бандурином моделу, али немају значајно позитивније ставове о музици и музичком образовању, а мотивација коју поседују није на завидном нивоу. Вишу мотивацију за учење музике и позитивније ставове према музици и музичком образовању имају они студенти са вишим нивоима самоефикасности, самопоуздања и самопроцене сопствених музичких способности и вештина. Овакви резултати потврђују раније изнета сазнања да виша перцепција самоефикасности подржава мотивацију,¹⁸³ а значајну повезаност ставова и мотивације за музичко образовање могуће је објаснити вредносном компонентом модела теорије очекивања,¹⁸⁴ по којој је мотивација за учење под утицајем перцепције важности задатка, интринзичне вредности задатка и корисности задатка.

Из ових корелација се може закључити да су позитивни ефекти израженије мотивације за учење музике и позитивнији ставови о музици и музичком образовању присутнији код студената који уз више нивое музичких способности имају и више нивое самоефикасности, самопоуздања и самопроцене. Утврђена корелација указује на важност развијања позитивних ставова о музици и музичком образовању код студената, како би се посредно деловало на мотивацију за учење музике.

1.7.8.3. Утврђивање повезаности опитих варијабли с критеријумским варијаблама музичких компетенција

Један од посебних циљева овог истраживања био је да се утврди повезаност између *опитих варијабли*, као што су пребивалиште, материјални статус, ниво образовања родитеља, музичко образовање родитеља и искуство активног музицирања, с елементима музичких компетенција (музичка знања, вештина свирања и певања) након једне школске године вокално-инструменталне наставе.

Да би се утврдило да ли се испитаници који живе у градској и сеоској или приградској средини разликују у стеченим музичким компетенцијама, примењен је *t-тест* независних узорака. Нису добијене значајне разлике ни на једној од критеријумских варијабли (Табела 36).

¹⁸³ О улози самоефикасности на успешност учења и њеној вези са способностима и мотивацијом било је речи у поглављу „Самопоуздање и самоефикасност“.

¹⁸⁴ Поменути теорија очекивања презентована је раније у раду у поглављу „Мотивација“.

Табела 36. Разлике у музичким компетенцијама у зависности од пребивалишта

Критеријумска варијабла	t (103)	df	p
Музичка вештина свирања	-0,339	103	0,735
Музичка вештина певања	-1,658	103	0,100
Музичка знања	-0,181	103	0,857

Однос материјалног статуса, образовања родитеља и музичког образовања родитеља са музичким компетенцијама испитиван је Пирсоновим коефицијентом корелације, а резултати су приказани у Табели 37. Утврђено је да је вештина свирања повезана са образовним нивоом родитеља, односно да испитаници родитеља вишег образовног нивоа мало боље свирају. Остале корелације нису статистички значајне.

Табела 37. Корелације материјалног статуса, образовања родитеља и музичког образовања родитеља са музичким компетенцијама

	Музичка вештина свирања	Музичка вештина певања	Музичка знања
Материјални статус	0,118	0,065	0,190
Ниво образовања родитеља	0,238*	0,093	0,125
Музичко образовање родитеља	-0,090	-0,025	-0,006

* Корелација је значајна на нивоу 0,05.

Испитаници са различитим искуством активног музицирања, односно они који имају искуство певања у хору, учествовања у фолклору или немају никакво искуство, поређени су у погледу музичких компетенција уз помоћ једнофакторске анализе варијансе. Добијене су значајне разлике у погледу вештина свирања и певања (Табела 38).

Табела 38. Разлике у музичким компетенцијама у зависности од искуства активног музицирања

Критеријумска варијабла	F (2,100)	p
Музичка вештина свирања	3,878	0,024
Музичка вештина певања	10,727	0,000
Музичка знања	1,587	0,210

Post hoc поређењима Шефовим тестом нису потврђене разлике у погледу вештине свирања ($p > 0,05$), иако постоји тренд да они који су били активни у фолклору или су певали у хору боље свирају од оних који немају никакво искуство активног музицирања (Графикон 12).



Графикон 12. Разлике у вештини свирања у зависности од искуства активног музицирања

Вештина певања је значајно слабија код испитаника који немају искуство активног музицирања него код преостале две групе ($p < 0,05$), а добијене разлике приказане су на Графикону 13.



Графикон 13. Разлике у вештини певања у зависности од искуства активног музицирања

Интерпретација. Међу набројаним општим варијаблама, потврђена је веза између нивоа образовања родитеља и успешности студената у свирању. Како резултати истраживања академске успешности адолесцената у Хрватској показују везу с нивоом образовања родитеља (Šimić Šašić, Klarin и Proković, 2011), и овај налаз можемо тумачити као било који други облик академске успешности, тим пре што музичко образовање родитеља није показало везу с музичком успешношћу студената.

Резултати веће успешности у свирању и певању код студената који су барем две године били чланови неког ансамбла указују на већу успешност у музичким вештинама код оних студената који су и раније показали интересовање за музичко извођење, имали прилику за групно музицирање и стекли адекватна музичка искуства.

1.7.8.4. Утврђивање повезаности предикторских психолошких варијабли с критеријумским варијаблама музичких компетенција

Повезаност предикторских психолошких варијабли са музичким компетенцијама испитивана је на два начина. Прво је испитивана корелација између ових феномена да би се утврдило у којој мери су поједине психолошке варијабле повезане са појединим музичким компетенцијама. Потом је, да би се дао одговор о уникатном доприносу сваке психолошке варијабле музичким компетенцијама, примењена регресиона анализа. Од психолошких варијабли анализирани су музичке способности испитаника, њихова самоефикасност, самопоуздање и самопроцена сопствених музичких способности и вештина, мотивација за музичко образовање и њихови ставови о музици и музичком образовању. Све наведене психолошке варијабле су мерене на почетку школске године, тј. пре обуке спроведене у оквиру наставе.

Добијене Пирсонове корелације између предикторских психолошких варијабли и елемената музичких компетенција (знања, свирања и певања) приказане су у Табели 39. Музичке способности су статистички значајно повезане са свим музичким компетенцијама и то, ниско корелирају са музичким знањем, значајно корелирају с вештином свирања, а врло су високо повезане с постигнутом вештином певања након вокално-инструменталне наставе. Студенти који су на почетку школске године имали вишу мотивацију за музичко образовање и израженије осећање самоефикасности када су музичке способности у питању, на крају семестра су мало боље и певали и свирали. Особе које су на почетку године имале позитивније ставове о музици и музичком образовању, на крају године су показале мало бољу вештину певања.

Табела 39. Повезаност предикторских психолошких варијабли са музичким компетенцијама

	Музичка вештина свирања	Музичка вештина певања	Музичка знања
Музичке способности	0,354**	0,733**	0,285**
Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена музичких способности и вештина	0,206*	0,515**	0,164
Мотивација за музичко образовање пре обуке	0,233*	0,352**	0,152
Ставови о музици и музичком образовању	0,161	0,296**	0,173

* Корелација је значајна на нивоу 0,05.

** Корелација је значајна на нивоу 0,01.

Међутим, да би се испитало колики је уникатни допринос сваке психолошке варијабле свакој од мерених музичких компетенција, примењене су регресионе анализе у којима је свака од три врсте музичких компетенција засебно представљала критеријумску варијаблу.

Првом регресионом анализом је утврђено да сет психолошких варијабли успешно предвиђа вештину свирања, а добијена је значајна регресиона функција ($R=0,397$; $r^2=0,158$; $p=0,002$) која предвиђа око 16% критеријумске варијабле. Међутим, једини статистички значајан предиктор су музичке способности (Табела 40).

Табела 40. Предиктори вештине свирања

Предиктор	β	t	p
Музичке способности	0,374	3,260	0,002
Мотивација за музичко образовање	0,154	1,311	0,193
Ставови о музици и музичком образовању	0,070	0,585	0,560
Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена музичких способности и вештина	-0,108	-0,848	0,399

Исти сет психолошких варијабли успешно предвиђа и вештину певања ($R=0,767$; $r^2=0,589$; $p<0,001$) и то чак 59% варијансе ове варијабле. Једини статистички значајан предиктор вештине певања су музичке способности, док остали психолошки предиктори не дају уникатни допринос предвиђању вештине певања (Табела 41).

Табела 42. Предиктори вештине певања

Предиктор	β	t	p
Музичке способности	0,688	8,578	0,000
Ставови о музици и музичком образовању	0,143	1,709	0,090
Мотивација за музичко образовање	0,112	1,367	0,175
Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена музичких способности и вештина	0,005	0,059	0,953

Када су у питању музичка знања, регресионом анализом је утврђено да сет психолошких варијабли успешно предвиђа музичка знања, објашњавајући око 10% варијансе критеријумске варијабле ($R=0,326$; $r^2=0,106$; $p=0,023$). Једини значајан предиктор музичких знања су музичке способности, док остале варијабле опет не дају уникатни допринос предвиђању критеријума (Табела 42).

Табела 42. Предиктори музичких знања

Предиктор	β	t	p
Музичке способности	0,318	2,690	0,008
Ставови о музици и музичком образовању	0,161	1,306	0,195
Мотивација за музичко образовање	0,029	0,239	0,811
Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена музичких способности и вештина	-0,102	-0,781	0,437

На самом крају испитивано је да ли се испитаници који су у *ТМС*-у на основу својих музичких способности сврстани испод или изнад критеријума пролазности, разликују по музичким знањима, вештинама певања и свирања. *t-testom* за независне узорке између ове две групе испитаника добијене су значајне разлике у погледу вештине певања и свирања, али не и разлике у музичким знањима (Табела 43). Међу испитаницима који су имали 6 бодова није било случајева да је студент имао свих 6 бодова из серије ритмичких задатака. На основу аритметичких средина подузорака може се закључити да испитаници који су сврстани изнад прага пролазности на тесту способности поседују боље вештине свирања и певања од испитаника који су сврстани испод прага.

Табела 43. Разлике између испитаника сврстаних испод и изнад прага на тесту способности у музичким компетенцијама

Критеријумска варијабла	t (103)	p	М испод прага	М изнад прага
Музичка вештина свирања	-2,541	0,013	-0,526	0,108
Музичка вештина певања	-5,246	0,000	-0,994	0,205
Музичка знања	-0,994	0,323	-0,211	0,038

Иако су потврђене корелације између психолошких варијабли самоефикасности, самопоуздања и самопроцене музичких способности и вештина, мотивације за музичко образовање, те позитивних ставова о музици и музичком образовању и успешности у стицању музичких компетенција, уникатни допринос предвиђању успешности пружају једино музичке способности. Како процењене више музичке способности предвиђају бољу успешност у музичким знањима и вештинама, логично је да се музичке способности процењују пре уписа на учитељске студије. Ако се процена музичких способности спроводи уз употребу *ТМС*-а и као мера узме предложени критеријум пролазности, онда се може очекивати већа успешност код свирања и певања.

1.7.8.5. Утврђивање повезаности између варијабли радног активитета и критеријумских варијабли музичких компетенција

Помоћу Пирсоновог коефицијента корелације утврђена је значајна повезаност између присуства на настави и свих истраживаних музичких компетенција, док нема значајне повезаности између просечне количине вежбања свирања и певања са нивоом стечених вештина и знања (Табела 44).

Табела 44. Повезаност варијабли радног активитета са музичким компетенцијама

	Музичка вештина свирања	Музичка вештина певања	Музичка знања
Присуство на настави	0,489**	0,361**	0,382**
Просечна количина вежбања свирања на недељном нивоу	0,037	0,052	0,013
Просечна количина вежбања певања на недељном нивоу	0,127	-0,005	0,106

* Корелација је значајна на нивоу 0,05.

** Корелација је значајна на нивоу 0,01.

Да би се испитало да ли је количина вежбања свирања и певања и мера у којој је студент био присутан на настави утицала на стицање музичких компетенција, примењене су три независне регресионе анализе са различитим музичким компетенцијама као критеријумским варијаблама.

Добијен је значајан регресиони модел за критеријумску варијаблу вештине свирања ($R=0,491$; $r^2=0,242$; $p<0,001$), којим се објашњава око 24% варијансе успешности у свирању. Једини значајан предиктор вештине свирања је присуство на настави, али не и количина вежбања (Табела 45).

Табела 45. Предиктори вештине свирања

Предиктор	β	t	p
Присуство на настави	0,498	5,683	0,000
Просечна количина вежбања свирања на недељном нивоу	-0,051	-0,583	0,561

Затим је испитивано да ли су количина вежбања певања на недељном нивоу и присуство на настави утицали на вештину певања. Добијен је статистички значајан регресиони модел ($R=0,380$; $r^2=0,145$; $p<0,001$), којим се објашњава око 14,5% варијансе успешности у певању. Једини значајан предиктор вештине певања је присуство настави, док количина вежбања певања није значајан предиктор успешности у певању (Табела 46).

Табела 46. Предиктори вештине певања

Предиктор	β	t	p
Присуство на настави	0,399	4,151	0,000
Просечна количина вежбања певања на недељном нивоу	-0,125	-1,304	0,195

Успешност у усвајању музичких знања је предвиђана на основу количине вежбања певања на недељном нивоу и присуства на настави. Добијен је значајан регресиони модел за критеријумску варијаблу музичких знања ($R=0,386$; $R^2=0,149$; $p=0,001$). Једини значајан предиктор музичких знања је присуство на настави, док количина вежбања певања и свирања није имала утицаја на ниво музичких знања (Табела 47).

Табела 47. Предиктори музичких знања

Предиктор	β	t	p
Присуство на настави	0,386	4,012	0,000
Просечна количина вежбања певања на недељном нивоу	0,023	0,208	0,836
Просечна количина вежбања свирања на недељном нивоу	-0,067	-0,629	0,530

Ови налази показују да студенти учитељских студија стичу музичке компетенције у наставном процесу одређеног квалитета, али да је за то неопходна континуирана присутност студената на настави. Како је наставник музике једина стручна особа која има утицаја на развој музичких компетенција, јер су се студенти изјаснили да им нико изван наставе не помаже код учења музике, необично је важно да се настава музике одвија учестало и континуирано како би се постигли што бољи исходи учења. Код студената учитељских студија вежбање свирања и певања нема предикцију успешности у музичким компетенцијама, а то може указивати на то да студенти не примењују доследно упутства наставника, што би им вероватно омогућило ефикасно вежбање.

1.7.8.6. Утврђивање повезаности између критеријумских варијабли музичких компетенција

Повезаност различитих облика музичких компетенција, као што су музичка знања, вештине певања и свирања, испитивана је Пирсоновим коефицијентом корелације. Сви облици музичких компетенција су умерено високо и позитивно повезани, а нешто је слабија, иако и даље значајна, повезаност између музичких знања и вештине певања (Табела 48).

Табела 48. Повезаност различитих облика музичких компетенција

	Музичка знања	Музичка вештина свирања
Музичка вештина свирања	0,532**	
Музичка вештина певања	0,363**	0,536**

** Корелација је значајна на нивоу 0,01.

Интерпретација. Међусобна повезаност елемената музичких компетенција указује на природу усвајања музичких знања и вештина код студената учитељских студија. Из резултата је видљиво како је усвајање вештине свирања значајно повезано с музичким знањима, а раније утврђена лака повезаност музичких способности и стицања вештине свирања ($p=0,354$) показује како је вештина свирања код студената учитељских студија више повезана са музичким знањима него са иницијално тестираним музичким способностима.

Лака повезаност између музичких знања и певања може се објаснити раније утврђеном врло високом корелацијом између музичких способности и музичке вештине певања ($p=0,733$) и лакој корелацијом између музичких способности и музичких знања ($p=0,285$). Стицање вештине певања код студената учитељских студија у највећој мери повезано је с иницијално тестираним музичким способностима, у значајној мери са вештином свирања, а у најмањој мери са музичким знањима.

1.7.8.7. Поређење интервенишућих варијабли наставног процеса и критеријумских варијабли музичких компетенција

Прикупљени подаци о карактеристикама наставног процеса који је у овом истраживању био интервенишућа варијабла нису погодни за даље квантитативне анализе. Истраживање се бави педагошком појавом која је по својој природи комплексна, а праћени елементи могу се поредити, вредновати и интерпретирати применом дескриптивне методе (Муџић, 1979).

Елементе вокално-инструменталне наставе, целокупну наставну климу и материјално-кадровске услове спроведене наставе евалуирали су студенти, а опис наставног процеса дао је наставник који је изводио ову наставу.¹⁸⁵ На тај начин су прикупљени показатељи својстава наставе која је била агенс стицања музичких компетенција.

Исходе учења вокално-инструменталне наставе оцењивали су наставници/испитивачи на петостепеној скали, те су постигнути нивои знања и вештина

¹⁸⁵ Прилог 1, на стр. 288.

оцењени као врло добри. Остаје питање који услови и карактеристике наставе утичу на стицање споменутих нивоа музичких вештина и знања.

Осим наставника и студенти су, такође, евалуирали исходе учења на спроведеној настави и сложили су се с тим да након једне школске године да науче да свирају инструмент с две руке, делимично су се сложили с тим да су у стању да коректно одсвирају и отпевају дечју песму, те с тим да су стекли елементарну музичку писменост потребну за читање партитуре. Поређењем процена наставника и студената закључујемо да су њихова мишљења и процене слични, а то осим о врло добрим исходима наставе говори и о присуству значајних елемената квалитетне наставе, као што је знање студената о томе шта су циљеви и сврха наставе, те које исходе учења треба постићи.

Осим исхода учења праћено је још неколико елемената спроведене наставе, а подаци су прикупљени кроз мишљење студената и опис наставе који је приложио наставник. Наставни садржаји су дечје песме и музички примери за свирање и певање, а садржаји су сложени од лакших ка тежим, од познатог према непознатом, од једноставног према сложенијем. Како би утврдио ниво предзнања, музичких способности и музичких искустава студената у музици, наставник је спровео иницијално тестирање музичке писмености и анкетирање студената, те проверу музичких способности. Већина студената мисли како су методе и поступци код обраде нових садржаја примерени предзнању студената. Наставник је у опису наставе навео методе: обрада песме по слуху, учење свирања дечјих песама, анализа облика песме на основу слушања, анализа облика песме уз помоћ партитуре, понављање садржаја теорије музике, вежбање свирања дечјих песама, обрада игре с певањем. Увидом у наставников опис наставе и спроведених метода рада, уочавамо ограничења која утичу на методички приступ, а то је неопремљеност учионице инструментима за студенте и број студената у групи. Стога се морамо осврнути и на материјално-кадровске услове наставе. Метода учења свирања на само једном клавиру у учионици и уз помоћ картонских клавијатура које су студенти сами израдили, те 12 студената у групи у задатом временском оквиру од једног сата током једне школске године, резултирали су тиме да су студенти научили свирати инструмент с две руке. Недостатак опремљености учионице музичким инструментима наставник је превазишао адаптирањем методе учења свирања. Дакле, у постизању исхода учења наставе

значајну ulogu је одиграо наставник, па је стога важно на који начин су студенти доживели наставника и како су га евалуирали.

Студенти су се у највећој мери сложили да наставник излаже на јасан и разумљив начин, води рачуна о томе схватају ли студенти презентоване садржаје, те подстиче ли студенте на активност. Наставник је у највећој мери коректан у комуникацији са студентима, приступачан и сусретљив и упућује студенте у обавезе које они треба да испуне, те их упознаје с начином спровођења колоквијума/испита, а његови критеријуми оцењивања су јасни и објективни. Осим ових показатеља, наставник је процењен као натпросечно демократичан, а целокупна наставна клима је окарактерисана као позитивна и подстицајна. Студенти се на настави осећају пријатно, а социјални односи између студента међусобно, те студената и наставника, такође су били натпросечно добри.

Поређења постигнутих исхода учења и својстава наставе указују на обострано залагање наставника и студената да се постигну постављени исходи учења на вокално-инструменталној настави у датим условима. Према Мејеровом *мешовитом моделу* критеријума добре наставе (Meuer, 2005), осим опремљености учионице музичким инструментима за групно учење свирања нису уочена значајнија одступања у елементима који су праћени, а који би реметили процес учења.

1.8. Закључак о емпиријском истраживању А

Како би се евалуирала ефикасност постојећег модела музичке наставе на учитељским студијама и установили фактори његове ефикасности, спроведено је лонгитудинално истраживање у трајању од једне школске године на вокално-инструменталној настави у оквиру обавезног програма музичког образовања на студијама. Истраживање је требало да утврди степен и склоп стицања и развоја музичких компетенција будућих учитеља у оквиру постојећег наставног модела и да утврди како постојећи модел доприноси стицању и развоју музичких вештина и који су његови ефекти. Сврха процесне евалуације постојећег модела вокално-инструменталне наставе била је евалуација музичке наставе и остварење увида у квалитативне карактеристике наставе као агенса стицања и развоја музичких компетенција.

Утврђивање степена и склопа стицања и развоја музичких компетенција будућих учитеља започело је дескрипцијом музичких способности и психолошких конструката који прате музичко образовање, те општих података и података о музичком

предзнању, како би се установио иницијални статус музичких компетенција код студената, те омогућило праћење утицаја музичке наставе на њихово стицање и развој.

Социодемографске карактеристике пригодног узорка овог истраживања показале су да су студенти учитељских студија претежно популација из урбаних средина, просечног материјалног статуса и средњошколског образовног нивоа родитеља, као и просечне старости вршњака у Хрватској (Pištin и сар., 2013). Иако је музичко образовање у паралелном музичком образовно-васпитном систему доступно у више од пола места становања из којих долазе студенти, бројност оних студената и родитеља који су имали формално музичко образовање је занемарива, стога нема значајнији утицај на статус музичког предзнања студената учитељских студија. Музицирање у породичном кругу није честа пракса код већине испитаника, а више од пола студената нема искуство групног музицирања у неком од ансамбала, иако се као минимални критеријум ангажованости у ансамблу узимало и певање у основношколском или црквеном хору, или у фолклору, у трајању од две године. Показатељ статуса музичког предзнања студената је и њихов однос према слушању музике. А студенти слушају музику готово стално у слободно време, за време путовања или дружења, што говори у прилог пасивном слушању музике, дакле, присутности музике као звучне кулисе. Резултати овог истраживања слушања музике потврђују раније споменуте резултате истраживања у Хрватској и у свету.¹⁸⁶ Студенти музиком управљају расположењима, а изабрани жанрови музике показују да слушају једноставне форме музике у којој је најизраженији елемент мелодија и да је, уопште, критичност према избору музике за слушање на ниском нивоу. Класичну музику студенти готово и не слушају, нити посећују концерте класичне музике.

Статус музичког предзнања показује да студенти нису имали повољне социоекономске услове за музичко образовање, јер је за музичко образовање потребна значајна материјална подршка родитеља и виши нивои образовања родитеља који су склонили давати подршку музичком образовању детета. Резултати овог истраживања са студентима учитељских студија су показали како музичко образовање из општеобразовног система није резултирало образовањем љубитеља музике, ни слушалаца с критичким погледом на музику, нити значајнијим ангажовањем у ансамблима како

¹⁸⁶ Већ су раније изложени резултати истраживања о навикама слушања код деце и младих у Хрватској (Rađa, 2010; Vidulin-Orbanić, 2008a) и у свету (Bull, 2007; DeNora, 2000; Greasley & Lamont, 2006, 2011; Heye & Lamont, 2010; Juslin и сар., 2008; Lamont & Webb, 2009; Saarikallio and Erkkilä, 2007).

би се бавили музичким извођењем. Стога музичко образовање на учитељским студијама мора уважити чињеницу да студенти немају значајнијих музичких предзнања, нити искустава музичког извођења, а у истраживању је то иницијално стање у праћењу утицаја модела музичког образовања.

Иницијални статус музичких компетенција студента пре почетка наставе, чији се учинак мери, процењивао се кроз испитивање музичке писмености и музичких способности. Тест музичке писмености базирао се на примени елементарних знања из теорије музике која су потребна у разумевању партитура с којима ће се студенти сусретати у музичком образовању на студијама. Иако су студенти завршили обуку из предмета Теорија гласбе у претходној школској години, слаба укупна решивост теста и недовољна конзистентност указују на изостанак значајнијих теоријских знања из музике.

Статус музичких способности испитиван је Тестом музичких способности који је стандардизован у овом раду у сврху процене музичких способности будућих студената учитељских студија. Испитани узорак представља популацију студената учитељских студија који су се уписали на студије и похађају обавезну музичку обуку без пријемног испита који би селекционисао кандидате према музичким способностима. Испитивање музичких способности показало је да су студенти музички неискусне особе, међутим могу релативно тачно отпевати тон у опсегу од ca до de^2 ако им је задат гласом, поновити тражени ритам гласом уз синхронизовано куцање музичког метра ако број ритмичких јединица не прелази 6 и ако су поделе јединице мере на два, а најбоље решени мелодијски мотиви су они задати гласом с мањим бројем тонова, поступним мелодијским кретањем и интервалским скоковима за терцу и кварту. Музичко неискуство испитаника показано је код свих задатака задатих на клавиру, као и код задатака с више тонова који захтевају музичку меморију.

Утврђени статус музичких способности код испитаног узорка показује базичност музичке перцепције и репродукције, па би у том контексту свако испитивање требало водити у наведеном смеру, како би испитивачи са што већом поузданошћу процењивали музичке способности појединог кандидата у евентуалној селекцији кандидата за учитељске студије. Стога самој музичкој настави, као и тестирању музичких способности, треба приступити уважавајући музичко неискуство и непознавање облика музичког понашања (певања, свирања, активног слушања музике). Нетачно певање не мора бити знак слабог музичког потенцијала студента, него може бити условљено слабом концентрацијом, неспособношћу фокусирања на музички

елемент, слабом манипулацијом гласовним апаратом или самим редоследом тонова који га омета у перцепцији.

Креирање *ТМС*-а имало је задатак одредити и праг који је доња граница резултата на *ТМС*-у, а коју би студенти требало да премаше како би успешније стицали и развијали потребне музичке компетенције. Дистрибуција испитаника према укупном броју бодова у *ТМС*-у¹⁸⁷ показује како ће 17,15% студената бити значајно испод просека вршњака у *ТМС*-у, а ту, према баждареној табели *ТМС*-а, убрајамо све оне студенте који су у тесту укупно реализовали од 0 до 5 задатака. Испитаници који нису успели да скупе укупно више од 5 бодова сматрају се значајно исподпросечно музички способни за праћење музичке наставе на студијама.

Значајност разлика између испитаника сврстаних испод и изнад прага од 6 бодова на *ТМС*-а показала је да ће студенти који су на *ТМС*-у имали 6 и више бодова бити значајно успешнији у учењу свирања и певања. Број бодова 6 као праг можемо одредити могућом практичном ситуацијом да постоји кандидат који ће имати развијене ритмичке способности и координацију гласа и руке, а ипак неће бити у стању да интонира оно што се тражи у осталим серијама задатака. Није прихватљиво да будући учитељ не пева, стога је оправдан овај минимални праг, али под условом да је макар један од 6 бодова из задатака који захтевају успешну вокализацију. Студенти који имају 6 и више бодова у *ТМС*-у имају потребан минимум музичких способности у односу на вршњаке, те би уз адекватне услове и рад могли стицати и развијати потребне музичке компетенције на студијама.

Ограничења *ТМС*-а слична су као код других начина испитивања, па тако и могућности да кандидат буде збуњен и не покаже своје стварне музичке способности које ће се током наставног процеса свакако дефинисати у сврху стицања и развоја потребних музичких компетенција. А они кандидати који би применом *ТМС*-а били елиминисани у поступку пријемног испита јер нису прешли праг од 6 бодова, могли би можда бити неправедно удаљени од студирања студија за који имају афинитете, способности и знања, али нису били спремни за поступак *ТМС*-а. Међутим, то би могло имати позитивне последице за целу популацију која би врло брзо прихватила да се не може постати компетентан учитељ без музичких компетенција, па би се они који желе постати учитељи раније укључивали у различите облике музичког образовања и музицирања и на тај начин се припремали за студије. Резултати су показали

¹⁸⁷ Погледати у Табели 13, на стр. 153.

и везу између нивоа музичких способности и укључености студената у музичке активности хора или фолклора, иако је критеријум био само две године активног музицирања, па би се евидентирањем ове компоненте уз *ТМС* могли добити вредни показатељи музичких могућности студената на студијама.

Психолошки конструкти који прате музичко образовање у овом истраживању су самоефикасност, самопоуздање и самопроцена сопствених музичких способности и вештина, затим мотивација за музичко образовање и ставови о музици и музичком образовању. Утврђивање иницијалног статуса ових психолошких конструката омогућило је мерење њиховог утицаја на стицање и развој музичких компетенција студената учитељских студија. Иницијална самоефикасност, самопоуздање и самопроцена сопствених музичких способности и вештина која је показала средње вредности на скали, указује на слабе нивое самоефикасности, самопоуздања и самопроцене или на недостатак искуственог темеља на основу ког би студенти градили своју процену и осећај самоефикасности у музици, па је последично томе присутно слабо самопоуздање у сопствене музичке способности и вештине. Већина студената жели музичко образовање, што указује на добру мотивацију за учење музике. Студенти имају позитивне ставове о музици и музичком образовању, али не у највећој мери, а најслабији резултати код ставки које су у вези с певањем показују да постоји отпор према певању код дела студената. Значајне корелације између мотивације за музичко образовање и ставова о музици и музичком образовању указале су на важност вредносне компоненте мотивације на коју би се могло деловати развијањем позитивнијих ставова о музици и музичком образовању. Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена у сопствене музичке способности и вештине показали су се као спојница између нивоа музичких способности и нивоа мотивације и позитивних ставова о музичком образовању, јер су корелације између музичких способности и мотивације показале ниску повезаност, а са ставовима нису статистички значајне. Међутим, значајна повезаност самоефикасности, самопоуздања и самопроцене са нивоом музичких способности и нивоом мотивације и ставова за музичко образовање води ка закључку да су уз више нивое музичких способности студентово мишљење и осећање о сопственим музичким могућностима оно што омогућава вишу мотивацију за музичко образовање и позитивније ставове о музици и музичком образовању. Овим резултатима може се додати и повезаност ранијег искуства активног музицирања са вишим нивоима свих мерених психолошких варијабли. Добијени резултати воде до закључка који указује на потребу повезивања психолошког

и музичко-педагошког приступа проблематици стицања и развоја музичких компетенција, те новим истраживањима која ће настојати да објасне природу међусобних утицаја споменутих и других психолошких конструката и музичких способности на стицање музичких знања и вештина.

Евалуацијом спроведене вокално-инструменталне наставе желело се утврдити какве су карактеристике наставе која је била агенс стицања и развоја музичких компетенција чије ће се промене пратити по завршетку школске године. Спроведена је унутрашња процесна евалуација наставе у којој су студенти евалуирали елементе реализоване вокално-инструменталне наставе и материјално-кадровске услове наставе на крају школске године, а целокупну наставну климу у три наврата у континуитету школске године.

Без обзира на осигурану анонимност приликом анкетања студената, ситуација у којој постоји деликатност психолошких реперкусија у вези са изражавањем мишљења студената о настави и наставнику и унутрашњи притисак давања друштвено пожељних одговора може значајно да утиче на резултате, тим пре што је истраживач био предметни наставник. Зато резултате који се односе на евалуацију елемената наставног процеса и одговоре који се односе на самостално вежбање свирања и певања студената треба тумачити узимајући у обзир споменута два аспекта анкетања у овом истраживању.

Према показатељима елемената вокално-инструменталне наставе, а то су исходи учења, садржаји наставе и методички приступ, може се закључити да је настава оцењена као врло добра јер су сви оцењивани елементи задовољавајући, а првенствено зато што је остварен главни циљ наставе: студенти су научили да коректно свирају клавијатурни инструмент с две руке и да певају дечје песме. Темељне методе у праћеној и евалуираној настави су обрада песме по слуху и учење свирања имитацијом, а полазиште у свим облицима рада је слушање целовитог музичког примера, те слушна анализа облика примера. Након тога, код обраде песме по слуху, следи учење песме по слуху уз нотни запис, а затим анализа партитуре. А код учења свирања, следи анализа партитуре, те учење свирања имитацијом наставника уз праћење партитуре. Основно обележје наставног процеса вокално-инструменталне наставе јесте да студент на сваком часу индивидуално свира и пева. Индивидуално демонстрирање свирања и певања пред другима студенти доживљавају као јавни наступ (Ercegovac-Jagnjić и Nikolić, 2010), што наставну климу чини значајном одредницом квалитетне наставе.

Целокупну наставну климу студенти су оценили кроз елементе емоционалне и социјалне климе, те кроз показатеље демократичности наставника у току наставног процеса. На настави је превладавала угодна, радна, весела и охрабрујућа наставна клима, у којој је било присутно и извесно осећање страха. Нелагодност је могла бити последица треме од јавног извођења и бриге због успешности музичког извођења приликом свирања и певања студената пред групом од 12 студената и наставником. Социјална клима је такође оцењена као добра јер су студенти били задовољни комуникацијом између субјеката наставног процеса, а могућност побољшања видели су у мало већој активности студената на настави, међусобној подршци и коректнијем односу студената према наставнику. Наставник је евалуиран демократичнијим од просека, а студенти оцењују наставника високим оценама јер је коректан, приступачан и сусретљив у комуникацији са студентима, подстиче студенте на активност, излаже на јасан и разумљив начин, те води рачуна о томе схватају ли студенти презентирани садржаје, упућује студенте у обавезе које треба да испуне, информише их о начину спровођења колоквијума/испита, те оцењује објективно и јасно. Материјални услови вокално-инструменталне наставе су најслабије својство евалуације, јер студенти немају пред собом музичке инструменте на којима могу пратити наставу свирања и усвајати адекватне начине вежбања.

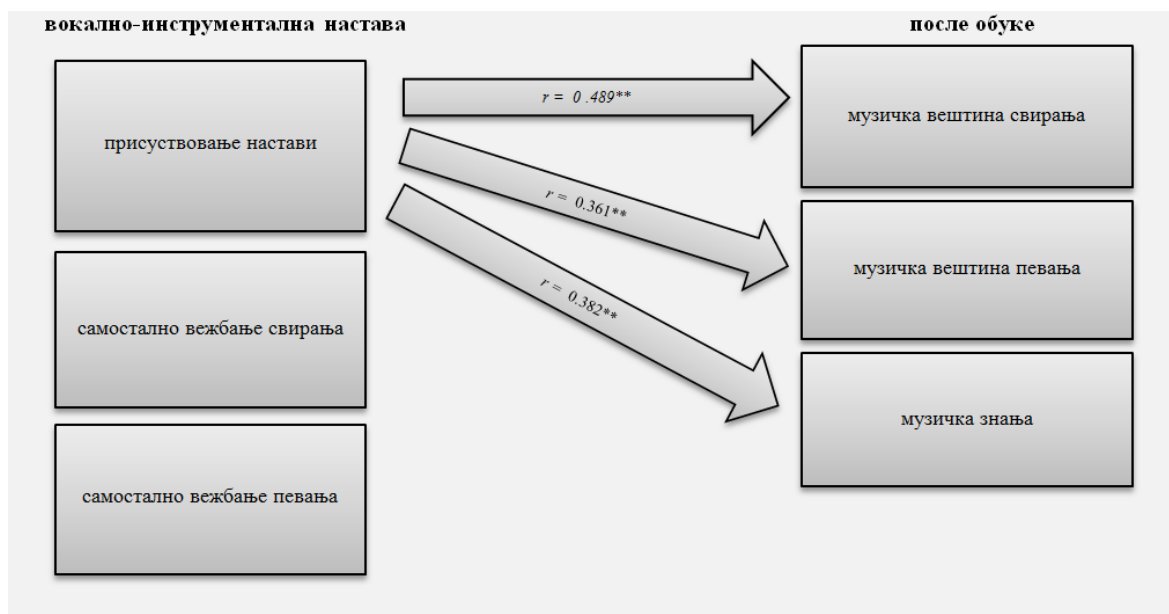
Приказана евалуација реализоване вокално-инструменталне наставе описује квалитет наставе који је био агенс промена које су праћене како би се истражили фактори стицања и развоја музичких компетенција код студената учитељских студија. Резултати овог истраживања могу се тумачити само у контексту описаних квалитативних, квантитативних и персоналних карактеристика наставе јер се променом тих својстава битно мењају карактеристике истраживаних конструката, с обзиром на сложеност утицаја наставног процеса вокално-инструменталне наставе као предмета истраживања.

Претпоставка усвајања сваке психомоторне вештине су способности, време и труд уложено у вежбање вештине и стручно вођење с обзиром на специфичност домена. Вокално-инструментална настава се одвијала у фреквентности једног часа недељно с групом од 12 студената кроз једну школску годину, а студенти су, према добијеним резултатима, мање или више редовно похађали наставу. Када се размотре резултати анкета студената о самосталном вежбању свирања и певања, уочава се да су студенти вежбали свирање с двоструко мањом учесталошћу и уложеним временом

него што је била препорука наставника, а у вежбање певања уложили су још мање времена. Стога у тумачењу резултата постигнуте успешности у свирању и певању, као и у одређивању импликација за музичко образовање будућих учитеља, треба узети у обзир слаб ангажман студената током самосталног рада.

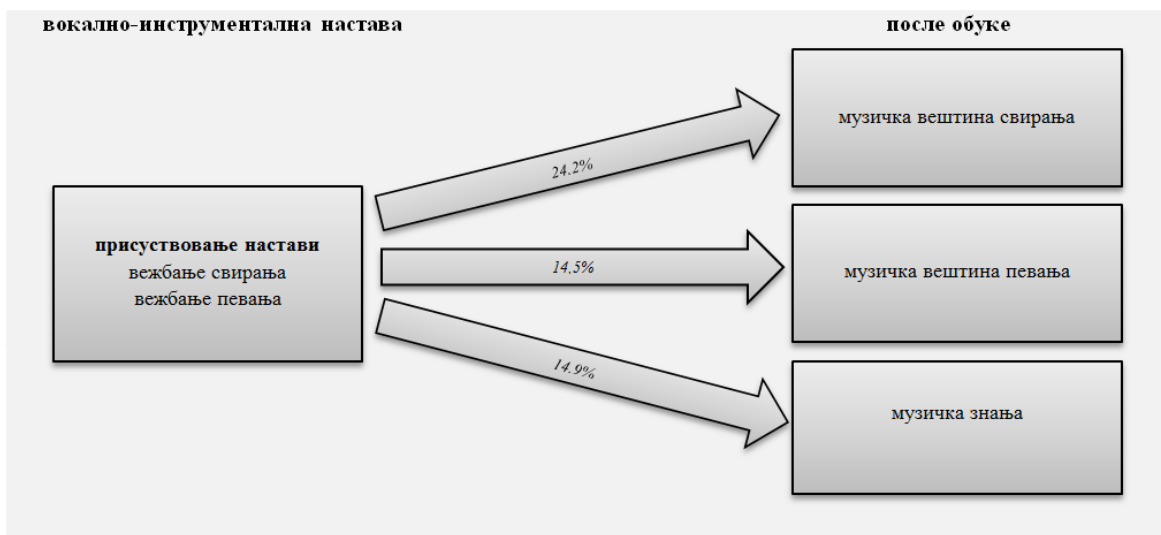
Током школске године и на самом крају наставе прикупљени су подаци о статусу музичких компетенција студената као последици утицаја спроведене наставе и самосталног рада студената.

На почетку школске године је евидентирано да већина студената не зна да свира и да се највећи број студената пре студија није сусретао са свирањем. Вокално-инструментална настава, која је описана кроз евалуацију, утицала је на стицање вештине свирања тако да су независни стручни оцењивачи дворучно свирање две дечје и једне народне песме оценили као врло добро. Дакле, студенти су песме свирали на начин да десном руком свирају мелодију песме, а левом руком хармонску пратњу која одражава меру уз употребу квинтакорда тонике, субдоминанте и доминанте. Постигнут квалитет свирања показује да студенти врло добро свирају тачне тонове и ритам, а нижи квалитет свирања је оцењен код уједначености пулса и елемената изражајности. Слабија уједначеност пулса показатељ је несигурности код свирања, а слабији квалитет *legata*, фразирања и одмереност темпа показатељ је елементарног нивоа свирања која не одражава музикално извођење. Ниво вештине свирања континуирано се повећавао током школске године, а с обзиром на изостанак вештине и инструменталног искуства на почетку наставе може се закључити како је сама настава успешно реализовала циљ у оквиру почетничког свирања, групне наставе с одраслим полазницима без музичког предзнања и просечних музичких способности. Отвара се питање да ли се могло постићи изврсно свирање по оцењиваним елементима у задатом оквиру предзнања и способности, временском оквиру наставе и времену које студенти улажу у самостално вежбање. Утврђено је да студенти више него двоструко мање вежбају свирање и певање него што то од њих очекује наставник, стога не изненађује да је утврђена корелација залагања студената и успешности стицања музичких компетенција само у сегменту присуствовања на настави (Слика 4).



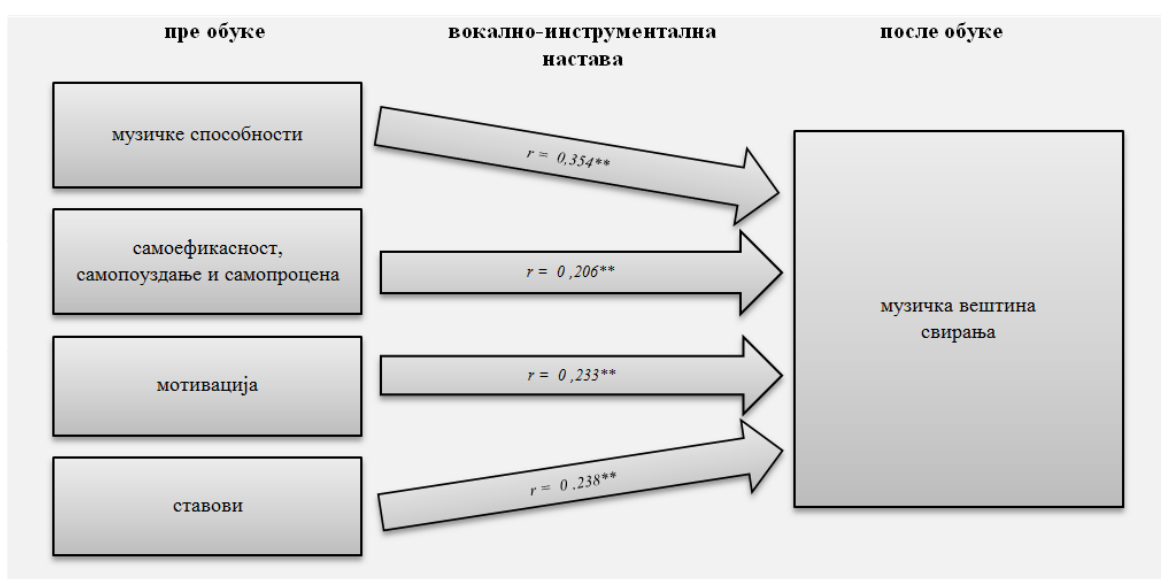
Слика 4. Корелације радног активитета студената и музичких компетенција (Пирсонов коефицијент корелације)

Може ли се очекивати виши ниво техничког извођења и музикалности на примерима дечјих и народних песама у групама по 12 студената хетерогених према нивоу развоја музичких способности с једним наставним часом недељно? Ово питање може подстаћи истраживаче на нова истраживања која би разјаснила стицање вештине свирања у наведеним оквирима. Претпоставка је да би ефекат наставе на учење свирања био бољи ако би се омогућило више времена за стицање те вештине, у смислу интензивније наставе која би омогућила више времена за сваког појединог студента и више самосталног вежбања студената и/или примене других метода учења свирања и певања. Међутим, како су резултати регресионе анализе показали да присуство на настави предвиђа успешност у учењу свирања (Слика 5), али не и количина вежбања, може се закључити како би управо интензивнија настава могла довести до квалитетнијег свирања.



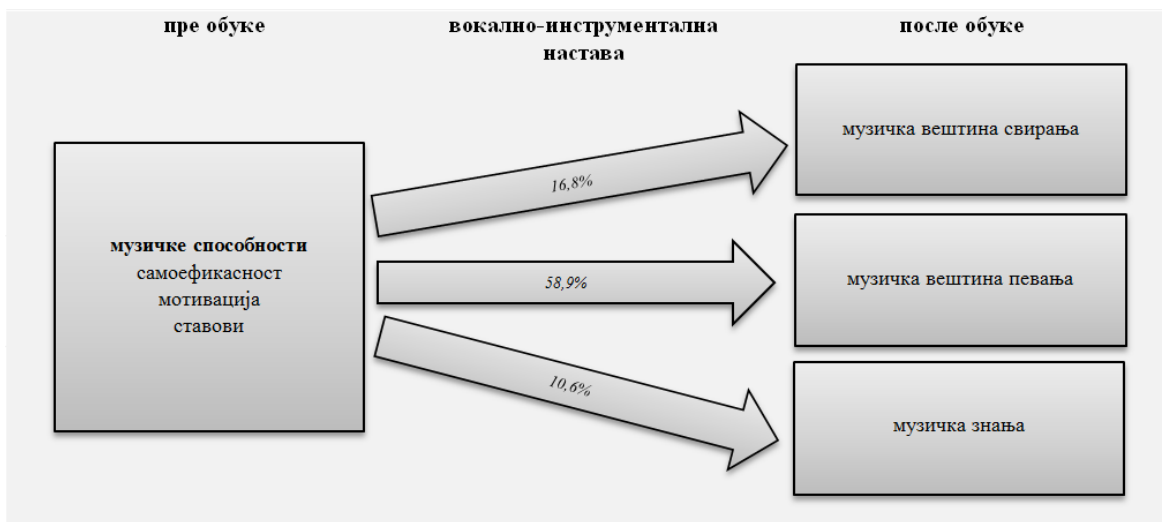
Слика 5. Предиктабилност музичких компетенција – присуствовање настави (максималан % варијансе)

Поставља се питање постоје ли неки други фактори који су утицали на квалитет свирања осим наставе. Једнофакторска анализа варијансе је показала да је вештина свирања значајно слабија код студената који нису никада певали у хору или фолклору. Успешност у учењу свирања значајно је повезана с музичким способностима, али је слабије повезана с образовним нивоом родитеља, а самоефикасност, самопоуздање и самопроцена сопствених музичких способности и вештина и мотивација за музичко образовање испитане пре наставе у корелацији су са стицањем вештине свирања (Слика 6).



Слика 6. Корелације предикторских варијабли и музичке вештине свирања (Пирсонов коефицијент корелације)

Ипак, значајан предиктор вештине свирања су само музичке способности (Слика 7). Релевантан налаз утицаја музичких способности на квалитет свирања сугерише да би увођењем пријемног испита с проценом музичких способности мерним инструментом као што је *TMC* квалитет свирања студената учитељских студија био бољи.

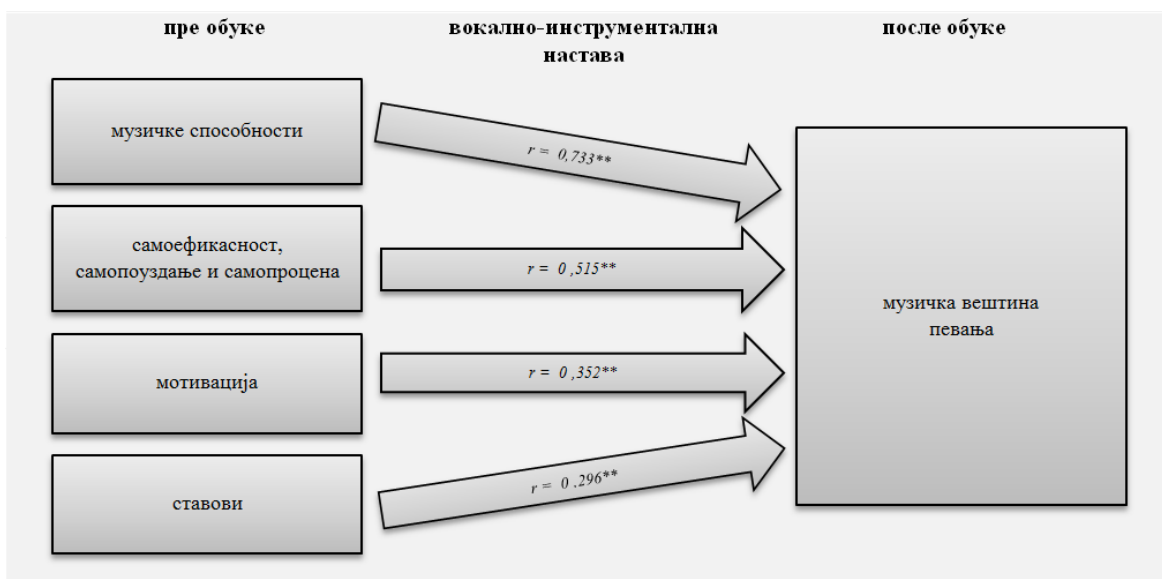


Слика 7. Предиктабилност музичких компетенција – музичке способности (максималан % варијансе)

Дакле, ефекти модела су врло добре вештине свирања након једне године вокално-инструменталне обуке, а побољшање модела би се могло остварити увођењем пријемног испита с проценом музичких способности и повећањем интензитета вокално-инструменталне наставе.

На почетку школске године су кроз *TMC* проверене вокалне способности студената и евидентирано је да просечан студент може релативно тачно интонирати у опсегу од xa до de^2 . Процењивани модел музичког образовања утицао је на стицање вештине певања тако да су независни оцењивачи *a capella* певање две дечје и једне народне песме оценили као врло добро. Постигнут је квалитет певања које има прецизан ритам, уједначен пулс и квалитетну дикцију, али је значајно слабије оцењена изражајност и тачност интонације. Квалитет певања поступно се повећавао током школске године, али слаба интонација показује како тренутни модел музичког образовања није у потпуности уважио претпоставке за учење певања. Слабија успешност у учењу певања уочена је код студената који пре студија нису певали у хору или фолклору, па се поставља питање колики је утицај и других ваннаставних фактора на успешност учења певања. Успешност у учењу певања у корелацији је са музичким способностима, самоефикасношћу, самопоуздањем и самопроценом сопствених

музичких способности и вештина, мотивацијом за музичко образовање, те ставовима о музици и музичком образовању мерених пре обуке (Слика 8).



Слика 8. Корелације психолошких варијабли и музичке вештине певања (Пирсонов коефицијент корелације)

Међутим, регресиона анализа је показала да су једини значајни предиктор успешности учења певања међу одабраним психолошким конструктима управо музичке способности (Слика 7). Овај податак води ка закључку да постоје ограничења у музичким способностима због којих неки студенти не могу напредовати у певању уопште или у датом оквиру вокално-инструменталне наставе.

Образовни модел музичког образовања треба побољшати јер студенти треба да певају интонативно тачно и изражајно, дакле квалитетније од показаног, а присутност студената на настави показала се као предиктор успешности певања и указала на важност утицаја наставе у музичком развоју студената учитељских студија. Али ако се не изврши селекција студената према оптимуму развијености музичких способности, неће се битно утицати на квалитет стицања вештине певања.

Ефекти вокално-инструменталне наставе на стицање вештине певања морају се посматрати у сагласности са психолошким предикторима јер је успешно певање повезано са свим наведеним предикторским – психолошким варијаблама, које заједно успешно предвиђају чак 58,9% варијансе музичке вештине певања. Овај налаз, те евидентан отпор према певању код дела студената, указује на потребу истраживања везе психолошких аспеката музичког образовања будућих учитеља и певања, те потребу имплементације резултата таквих истраживања у образовање наставника

музике на учитељским студијама како би се деловало на квалитет музичког образовања будућих учитеља у области певања.

Иако је посматрана настава оријентисана на стицање музичких вештина, она не искључује учење знања о музици. Студенти су *Тест музичке писмености* решили врло добро, а у односу на иницијално тестирање које је имало недовољну конзистентност, финално тестирање је добром интерном конзистенцијом и значајно бољим резултатом показало да су студенти у доброј мери савладали елементарна музичка знања која нису усвојена након теоријског предмета *Теорија гласбе* на претходној години програма учитељских студија. Дакле, учење музике без стицања музичких вештина не даје адекватне резултате, што потврђују и резултати корелације између посматраних елемената музичких компетенција, стога је неопходно омогућити паралелно учење музичких знања и вештина.

За разлику од музичких вештина које корелирају и са другим психолошким конструктима, музичка знања после обуке у вези су једино с музичким способностима ($p=0,285^{**}$). Предиктори стицања музичких знања су музичке способности (Слика 7) и присутност на настави (Слика 5), као и код већ описаних резултата вештина свирања и певања. Закључак који се намеће у односу на ове налазе јесте да стицање знања у подручју музике није под утицајем психолошких конструката као што су самопоуздање у музичке способности, мотивација за музичко образовање или позитивни ставови о музици и музичком образовању, него су то музичке способности студената и квалитетна настава музике на студијама.

Природа стицања и развоја музичких компетенција код студената учитељских студија показује да студенти могу усвојити свирање и са нижим нивоом музичких способности, али зато с вишим нивоом музичког знања, док су код певања од највеће важности више музичке способности, а музичко знање је мање значајно. Повезаност успешности знања, свирања и певања указује на трансфер музичких знања и вештина с једне области музичких компетенција на другу и акумулирање тих компетенција. Из овога се може извести закључак да се музичка знања стичу једино ако се уче уз активно музицирање – док је за певање пресудан ниво музичких способности, свирање студенти могу савладати усвајањем музичких знања, и стицањем вештине певања уз ниже нивое музичких способности, ослањајући се на разумевање музичке грађе у нотном запису и на моторни сегмент свирања.

2. МЕТОДОЛОГИЈА ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА Б

У односу на постављене циљеве спроведено је експлоративно истраживање (Тодоровић, 2008), а у односу на намену примењено је истраживање у оквиру музичке педагогије (Банђур и Поткоњак, 1999). Будући да су евидентирани и описани ставови учесника наставног процеса у једном временском периоду, истраживање је дескриптивно и трансверзално (Банђур и Поткоњак, 1999).

2.1. Циљ истраживања

Циљ истраживања је био евалуација ефикасности постојећег модела наставе, као и утврђивање ставова наставника и студената о својствима постојећег модела музичког образовања будућих учитеља.

Из тако дефинисаног циља произашли су следећи *посебни циљеви*:

1. евалуација тренутног модела студија и својства музичке наставе на учитељским студијама;
2. утврдити ставове студената и наставника о постојећем моделу музичког образовања учитеља;
3. установити постоји ли сагласност у ставовима наставника и студената када се ради о ставовима према постојећем моделу и његовој евалуацији.

2.2. Узорак

Истраживање је реализовано са студентима свих пет година учитељских студија на Учитељском факултету у Осијеку, Учитељском факултету у Загребу и Одјелу за изобразбу учитеља и одгојитеља Свеучилишта у Задру, као и међу наставницима музичких предмета на учитељским студијама у Хрватској. Узорак је пригодан, а обухватио 772 студента и 12 наставника (Табела 49а и Табела 49б).

Табела 49а. Узорак истраживања – студенти

	Факултет		Пол женски		Пол мушки		Старост			
	N	%	N	%	N	%	M	SD	Min.	Max.
Загреб	344	44,56	338	98,26	6	1,74	21,61	1,76	19	27
Осијек	307	39,77	293	95,44	14	4,56	21,01	1,49	18	25
Задар	121	15,67	117	96,69	4	3,31	21,76	1,67	19	29
Укупно	772	100	748	96,89	24	3,11	21,40	1,67	18	29

Како би се евидентирали подаци, те ставови и мишљења студената, од почетка је била присутна намера да истраживање обухвати више факултета, тим пре што се на различитим факултетима не спроводе потпуно исти планови и програми музичког образовања будућих учитеља. Учитељске студије традиционално похађа већином женска популација, па је и у овом истраживању евидентирано 96,9% девојака, док је младића тек 3,1%. Старост испитаних студената креће се од 18 до 29 година ($M=21,40$) (Табела 48а).

Табела 49б. Узорак истраживања – наставници

	Факултет		Пол женски		Пол мушки		Старост			
	N	%	N	%	N	%	M	SD	Min.	Max.
Загреб	3	25	1	8,33	2	16,67	49	8,18	40	56
Осијек	4	33,33	4	33,33	0	0	45	1,41	43	46
Ријека	2	16,67	2	16,67	0	0	45,50	6,36	41	50
Пула	1	8,33	1	8,33	0	0	46	0	46	46
Сплит	2	16,67	1	8,33	1	8,33	51,50	13,44	42	61
Укупно	12	100	9	75	3	25	47,25	6,28	40	61

Истраживање је имало за циљ испитивање ставова и мишљења свих наставника који учествују у музичком образовању будућих учитеља. Међутим, из 9 градова, односно од 30 контактираних наставника, одазвало се 12 наставника из 5 градова.¹⁸⁸ Највише учесника у истраживању међу наставницима било је из Осијека. Према узорку и увидом у актуелне наставне планове на свим факултетима (шк. год. 2013./14) може се закључити да су наставници женског пола заступљенији него наставници мушког пола. Старост испитаних наставника креће се од 40 до 61 године ($M=47,25$) (Табела 49б).

¹⁸⁸ Ако се изузме да су поједини наставници превидели писмо или заборавили да пошаљу испуњени упитник, опет је број наставника који нису учествовали у истраживању значајно велики, а може упућивати на неразумевање потребе научних истраживања у области музичке педагогије на учитељским студијама.

2.3. Варијабле

Испитиване *варијабле* се односе на:

- *опште варијабле студената и наставника*: пол, старост, место у којем се налази факултет;
- *образовне варијабле – студенти*: раније формално и неформално музичко образовање студента, година студија, раније искуство групног музицирања, оцене из положених музичких предмета на студијама;
- *образовне варијабле – наставници*: године рада на учитељским студијама, степен формалног образовања, изборно звање, предмети које предаје на студијама;
- *група варијабли – евалуација тренутног модела студија и својстава музичке наставе на учитељским студијама*
 - евалуација тренутног модела студија
 - музички предмети на студијама
 - степен заступљености музичке наставе на студијама
 - евалуација музичке наставе на студијама
 - исходи учења
 - методе и поступци у настави музике
 - евалуација материјалних услова музичке наставе
 - опремљеност учионице
 - могућност вежбања свирања и певања на факултету
- *група варијабли – ставови о тренутном моделу музичког образовања учитеља*
 - музички предмети на студијама
 - степен заступљености музичке наставе на студијама
 - материјални услови за наставу музике на студијама.

2.4. Инструменти истраживања

За прикупљање општих података, ставова и процена креирана су два упитника, један за студенте (*Упитник 3 за студенте учитељских студија*)¹⁸⁹ и један за наставнике (*Упитник 3 за наставнике учитељских студија*).¹⁹⁰ Упитници су сачињени у штампаном облику, а предвиђено трајање попуњавања било је 15 минута.

Упитници су садржавали по 33 питања. У питањима од 1. до 3. прикупљали су се подаци за опште варијабле (пол, старост, место факултета). Питања од 4. до 8. тражила су податке за образовне варијабле које су се разликовале код упитника за наставнике од упитника за студенте. Код упитника за наставнике образовни статус се односио на године рада на учитељским студијама, степен формалног образовања, наставно звање, задовољство професијом и на предмете које наставник предаје на учитељским студијама. Образовни статус код студената односио се на годину студија, оцене из положених музичких предмета на учитељским студијама, раније формално и неформално музичко образовање студента, те искуство музицирања у ансамблима. Ставке од 9. до 14. евалуирале су материјалне услове музичке наставе. Ставке од 15. до 32. истражиле су податке о варијабли *ставови о моделу музичког образовања учитеља* и варијабли *евалуација тренутног модела студија и својстава музичке наставе на учитељским студијама*. Ставке од 15. до 25. садржавале су тврдње и понуђену Ликертову скалу слагања од 7 ступњева (где је 1 – уопште се не слажем, 7 – у потпуности се слажем, а 4 – нити се слажем нити не слажем). Питања од 26. до 28, те питање 32, питања су отвореног типа, а питања од 29 до 31 питања су вишеструког избора. Питање 33 је опционо за оне који желе допунити упитник елементима које сматрају важнима за музичко образовање будућих учитеља, а који претходним ставкама нису обухваћени.

Упитник 3 је кроз 11 ставки (15–25) са седмостепеном скалом показао добру интерну конзистенцију, укупни коефицијент Кронбахове алфе износи 0,891.¹⁹¹ Питања отвореног типа и вишеструког избора су уведена ради стицања бољег увида у истраживани проблем (ставке и питања 9–14, 26–33).

¹⁸⁹ Прилог 18, на стр. 319.

¹⁹⁰ Прилог 19, на стр. 322.

¹⁹¹ Кронбахова алфа ових 15 ставки код наставника износи 0,84, а код студената је 0,89.

2.5. Ток истраживања

Организација истраживања односи се на прикупљање података везаних за две групе испитаника а само истраживање обављено је на крају школске године, током маја 2014. године, на три факултета за студенте и на свим факултетима који изводе програме учитељских студија за наставнике.

Упитници су послати наставницима појединачно на име и то с пропратним писмом о циљу истраживања и молбом за учествовањем, те франкираном и насловљеном ковертом за поврат упитног листа.

Анкетирање студената спроведено је на факултетима након што је истраживач добио одобрење декана за спровођење истраживања, а у ту сврху су начињена пропратна писма с циљевима, сврхом и поступком истраживања. Упитни листови послати су поштом за анкетање у Загребу и Задру. У Осијеку је анкетање спровела ауторка истраживања, а у установама у Загребу и Задру задужене особе за анкетање које су га спровеле уз надзор продекана за науку. Продекани су испуњене упитнике поштом вратили у установу у којој ради ауторка истраживања.

2.6. Начин обраде података

Прикупљени подаци обрађени су квалитативном и квантитативном анализом.

Квалитативна анализа је обухватила редукацију, сређивање података, вредновање, упоређивање и извођење закључака (Муџић, 1979). Прикупљени подаци номиналних варијабли су кодирани и груписани.¹⁹²

Квантитативна анализа подразумева примену поступака статистичке обраде података. Коришћена је дескриптивна статистика (процент, аритметичка средина, стандардна девијација, Пирсонов коефицијент корелације) и инференцијска статистика: *t-test*, једнофакторска анализа варијансе (*ANOVA*).

За обраду података коришћен је статистички компјутерски програм *SPSS for Windows 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences)*.

¹⁹² Када се кодирани (сигнирани) подаци распоређују у поједине групе, добија се дистрибуција фреквенција прикупљених података (Муџић, 1979).

2.7. Резултати и интерпретација

2.7.1. Образовни статус студената

Образовни статус студената се утврдио прикупљањем података о години студија коју похађају, оценама из положених музичких предмета на студијама, статусу формалног и неформалног музичког образовања, те искуствима групног музицирања.

Испитивање је спроведено међу студентима свих пет година учитељских студија на три факултета, тако да добијени ставови, мишљења и евалуације заступају мишљења свих студената учитељских студија, а њихова бројност омогућава индукцију закључака на целу популацију студената учитељских студија у Хрватској (Табела 50).

Табела 50. Фреквентност испитаника према годинама студија и факултету

Година учитељских студија	1. година		2. година		3. година		4. година		5. година	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Загреб	64	43,24	82	47,95	68	41,72	39	32,50	91	53,53
Осијек	69	46,62	70	40,94	64	39,26	49	40,83	55	32,35
Задар	15	10,14	19	11,11	31	19,02	32	26,67	24	14,12
Сви укупно N=772	148	19,17	171	22,15	163	21,11	120	15,54	170	22,02

Просечна оцена из музичких предмета на студијама показује да је међу 615 (79,66%) студената који су положили најмање један музички предмет на студијама просечна оцена врло добар (4). Распон просечних оцена креће се од довољан (2) до изврстан или одличан (5), а највише просечне оцене постигнуте су на факултету у Осијеку, док су најниже просечне оцене у Загребу (Табела 51).

Табела 51. Просечна оцена испитаника из положених музичких предмета на студијама

	Оцене из положених музичких предмета на студијама ¹⁹³				
	M	SD	N	Min.	Max.
Загреб	3,89	0,81	201	2,00	5,00
Осијек	4,63	0,496	306	2,00	5,00
Задар	4,43	0,54	108	3,00	5,00
Укупно ¹⁹⁴	4,35	0,70	615	2,00	5,00

¹⁹³ У Хрватској је прописан бројчани принцип оцењивања: 1 – недовољан, 2 – довољан, 3 – добар, 4 – врло добар, 5 – изврстан или одличан.

¹⁹⁴ Осим 157 (20,34%) студената који нису положили ниједан музички предмет због тога што студирају у Загребу где на првој години ни нема музичких предмета (64 испитаника или 8,29%) или су студенти виших година који нису до тада положили ниједан музички предмет (93 испитаника или 12,04%).

Према укупном броју анкетираних студената, њих 83,42% немају неки од облика формалног и неформалног учења музике изван општеобразовног система, а оних који га имају је 16,58% (Табела 52). Завршену основну музичку школу има 6,47% студената, а средњу музичку школу 1,04%. Формално музичко образовање у основној и средњој музичкој школи најчешће имају студенти који студирају у Загребу, најмање је евидентирано међу студентима у Осијеку, а укупно га има 7,51% испитаника. Неформално музичко образовање у облику приватне музичке наставе пре студија имало је 4,4% испитаника, а самостално је учило да свира неки музички инструмент 4,66% испитаника. Неформални облици стицања музичких знања и вештина најфреквентнији су у Задру, а најмање су забележени у Загребу.

Табела 52. Музичко образовање испитаника пре студија

Музичко образовање пре студија	Сви		Загреб		Осијек		Задар	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Нема музичко образовање осим у основној школи и гимназији	644	83,42	285	82,85	263	85,67	96	79,34
Основна музичка школа	50	6,47	32	9,3	10	3,26	8	6,61
Средња музичка школа	8	1,04	7	2,03	0	0	1	0,83
Приватна музичка подука	34	4,4	19	5,52	13	4,23	2	1,65
Самостално учење свирања музичког инструмента	36	4,66	1	0,29	21	6,84	14	11,57
Укупно	772	100	344	100	307	100	121	100

Никаквог искуства групног музицирања пре студија нема 60,36% студената, док 39,64% студената има искуство неког облика групног музицирања (Табела 53). Најчешће музичко искуство пре студија је певање у неком хору, следећа музичка активност по фреквентности је учествовање у фолклорној групи, а иза ње је свирање у оркестру или у неком другом облику активног музицирања, као што су различити облици вокалних и инструменталних група. Највећа разлика између одабрана три факултета видљива је у учествовању у фолклорној групи, које је најчешће присутно у Осијеку, а најмање у Задру.

Табела 53. Фреквентност чланства у ансамблима пре студија

Студенти који су пре студија били чланови неког ансамбла	Сви		Загреб		Осијек		Задар	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Хор	205	26,55	88	25,58	84	27,36	33	27,27
Фолклор	78	10,10	32	9,30	39	12,70	7	5,79
Оркестар	17	2,20	12	3,49	3	0,98	2	1,65
Нешто друго	6	0,78	1	0,29	5	1,63	0	0
Нису били чланови ансамбла	466	60,36	211	61,34	176	57,33	79	65,29
Укупно	772	100	344	100	307	100	121	100

Фреквентност студената у облицима активног музицирања за време трајања студија показује да 87,82% студената није музички активно изван обавезног програма учитељских студија (Табела 54). У хору пева 7,25% студената, у фолклору је активно 3,24% студената, у оркестру свира 1,04% студената, а неки други облици музицирања су заступљени с 0,65% испитаника. Мање разлике између факултета видљиве су код учествовања студената у хору и фолклору.

Табела 54. Фреквентност чланства у ансамблима за време трајања студија

Студенти који су тренутно чланови неког ансамбла	Сви		Загреб		Осијек		Задар	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Хор	56	7,25	27	7,85	18	5,86	11	9,09
Фолклор	25	3,24	10	2,94	15	4,89	0	0
Оркестар	8	1,04	4	1,16	3	0,98	1	0,83
Нешто друго	5	0,65	3	0,87	2	0,65	0	0
Нису чланови ансамбла	678	87,82	300	87,21	269	87,62	109	90,08
Укупно	772	100	344	100	307	100	121	100

Интерпретација. Да би се добила што објективнија слика о образовном моделу који истражујемо, уложен је напор да се истраживањем обухватити што већи број студената и то са свих година учитељских студија. У ту сврху одабране су три високошколске установе на којима се изводе програми образовања будућих учитеља, и то према критеријуму бројности студената на студијама, тј. према квоти уписа на студије, у односу на регије Хрватске и у односу на различитост у програмима

учитељских студија у сегменту музичког образовања. Учитељске студије у Хрватској немају потпуно исте наставне планове и програме за музичко образовање будућих учитеља, стога је избор управо ове три установе условљен и малим разликама програма у фонду часова, сукцесивности и садржајима музичких предмета на студијама.

Према квоти уписа на учитељске студије у Загребу¹⁹⁵ уписује се највећи број студената (148 уписује прву годину учитељских студија на матичном факултету у Загребу). Факултет који на учитељске студије уписује средњи број студената је факултет у Осијеку¹⁹⁶ (70 студента уписује прву годину учитељских студија на матичном факултету у Осијеку), а пример установе где се изводе програми учитељских студија с најмањим бројем студената, односно, с најмањом квотом уписа, јесте Одјел за изобразбу учитеља и одгојитеља Свеучилишта у Задру¹⁹⁷ (прву годину уписује 45 студената на матичном факултету у Задру).¹⁹⁸

Одабране су установе из три различите регије Хрватске како би се обухватила евентуална социјална, економска, културна и образовна разлика ових трију регија. Учитељском факултету у Загребу гравитирају студенти из средишњег дела Хрватске, Учитељски факултет у Осијеку образује будуће учитеље из регије Славоније и Барање, а Одјелу за изобразбу учитеља и одгојитеља у Задру гравитирају студенти северне Далмације.

Због просечне врло добре оцене из музичких предмета код 79,66% испитаника који су положили музичке предмете очекује се да њихова мишљења и ставови, те евалуација образовног модела, неће бити под значајнијим утицајем евентуалне неуспешности у стицању и развоју музичких компетенција на студијама.

Фреквентност студената са завршеном основном музичком школом 6,47%, средњом музичком школом 1,04%, те студената с неким обликом неформалног музичког образовања 9,06%, указује на то да је удео студената који су имали

¹⁹⁵ Документ с квотама уписа на учитељске студије на Свеучилишту у Загребу академске године 2013/14. преузет 16. 08.2014. http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Novosti_press/Mediji/Priopcenja/Tablica_upisne_kvota_SuZ_-_preddiplomski_studiji_-_ak._god._2014-2015.pdf

¹⁹⁶ Документ с квотама уписа на учитељске студије на Свеучилишту у Осијеку академске године 2014/15. преузет 16.08.2014. http://www.unios.hr/?podatak_id=16&g=1&i=52&panel=1#panel-1

¹⁹⁷ Документ с квотама уписа на учитељске студије на Свеучилишту у Задру академске године 2014/15. преузет 16.08.2014. http://www.rektorski-zbor.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Tijela_sluzbe/Rektorski_zbor/NATJESAJ_2014_2015/Plan_upisa_2014.-2015._Sveuciliste_u_Zadru.pdf

¹⁹⁸ Осим одабраних установа, ради стицања увида треба напоменути да су уписне квоте на учитељске студије у Ријеци биле 40 студената за академску годину 2014/15, у Сплиту 45 студената за 2014/15. годину, у Пули 53 студента за 2013/14. годину, а на истуреним одељењима матичних факултета: у Чаковцу 70 студената, у Петрињи 45 студената, у Славонском Броду 30 студената и у Госпићу 35 студената.

музичко образовање изван општеобразовног система врло мали. До сада није било адекватних истраживања у Хрватској која би указала на фреквентност музички образованих студената који похађају учитељске студије, а приликом креирања модела музичког образовања будућих учитеља наведене податке треба узети у обзир.

Из истог разлога, дакле због изостанка података за Хрватску о ранијем искуству активног музицирања студената који уписују учитељске студије, евидентирано је чланство студената у ансамблима пре студија. Више од пола испитаника никад није групно музицирало, а они који јесу најчешће су били чланови хора, затим фолклорне групе, онда оркестра, и тек у појединачним случајевима у неком другом облику. Према споменутим резултатима видљиво је да студенти имају скромно искуство групног музицирања. Интерес и/или могућности за активним музицирањем током студирања значајно су мањи, те је удео студената који су чланови неког ансамбла, укључујући ансамбле на факултету, тек 12,18%. Дакле, музичко искуство студената везано је у великој мери за музичко искуство на студијама и то треба имати у виду када се тумаче њихова мишљења, ставови и евалуације, али и значајност музичког образовања на учитељским студијама као јединог агенса стицања музичких компетенција учитеља на овом ступњу образовања.

2.7.2. Образовни статус наставника

Испитивањем су се утврдиле године рада наставника на учитељском факултету, степен њиховог образовања, изборно звање и предмети које предају.

Испитани наставници раде на учитељским студијама од 2 до 25 година ($M=13,25$; $SD=7,86$). Највише наставника су професори музичке културе (41,67%), затим доктори педагогије (33,33%), 16,67% је магистара музике (клавир) и 8,33% је доктора музикологије. Изборна звања испитаника су најчешће виши предавач (41,67%), затим доцент (25%), а онда појединачно следећа изборна звања: асистент, виши асистент, предавач, ванредни професор. Готово сви наставници су се изјаснили да су задовољни својом професијом (91,67%), док је један испитаник изјавио да није задовољан у потпуности. Према наведеним музичким предметима које изводе, наставници су груписани према облику наставе који најчешће изводе, с обзиром на то да наставници изводе више облика наставе. Тако 58,35% наставника изводи највише вокално-инструменталну обуку, 33,33% наставника највише изводи теоријске музичке предмете, а 8,33% наставника изводи различите изборне предмете.

Интерпретација. Према просечном трајању рада наставника на учитељским студијама који износи више од тринаест година, може се очекивати да ће мишљења, ставови и евалуације бити одраз наставне праксе на факултетима у Хрватској. Половина наставника је у наставним звањима, наставника у научно-наставним звањима је 33,33%, док је у сарадничким звањима 16,67% наставника, а од свих испитаника 41,67% наставника су доктори наука. Наведени проценти изборних звања и докторских титула нису репрезентативни за све факултетске наставнике на учитељским студијама у Хрватској,¹⁹⁹ него само за онај део наставног кадра који је изразио жељу да учествовањем у овом истраживању допринесе развоју музичке педагогије у контексту образовања на учитељским студијама. Већина испитаних наставника изводи и теоријске музичке предмете и оне који садрже практичну музичку обуку, стога ће резултати произлазити из познавања и искуства у различитим облицима наставе, а велика заступљеност оних испитаника у наставним изборним звањима који имају значајно већи фонд часова у настави од научно-наставних и сарадничких изборних звања говори у прилог већем утицају искуства наставне праксе на резултате. Готово сви испитаници су задовољни својом професијом и не очекује се ометање резултата под утицајем евентуалног незадовољства.

2.7.3. Евалуација тренутног модела студија и својстава музичке наставе на учитељским студијама

2.7.3.1. Евалуација тренутног модела студија и својстава музичке наставе на учитељским студијама – студенти

Евалуација тренутног модела студија спроведена је кроз изражавање слагања с пет наведених тврдњи (16–20), а онда и с два питања (27, 28) у којима су испитаници могли написати по три добра својства и по три најзначајније потешкоће у вези са музичким образовањем будућих учитеља.

Студенти су примереност музичког образовања студената за извођење наставе музике у млађим разредима основне школе и осмишљеност музичких предмета на студијама како би будући учитељи стекли потребне музичке компетенције, евалуирали мало изнад просека (Табела 55). У потпуно истој мери изражен је и степен

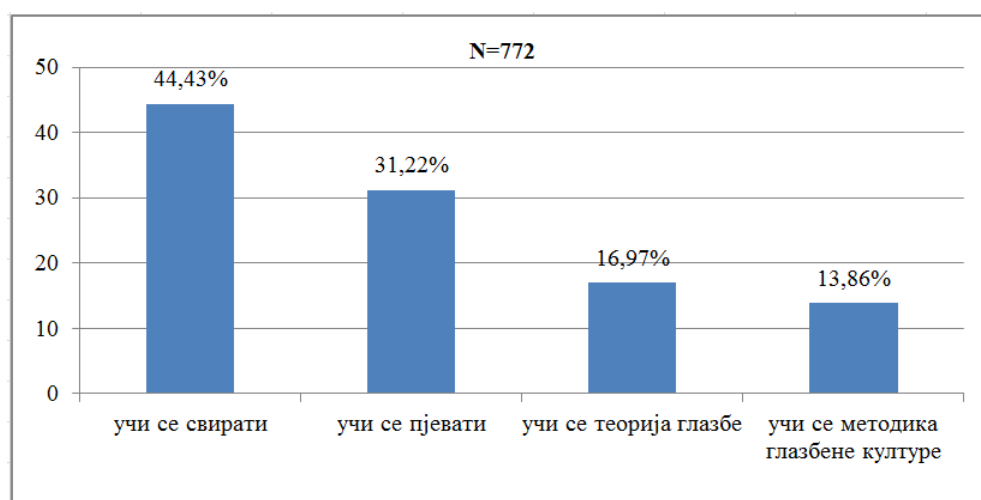
¹⁹⁹ Према наставним програмима студија академске године 2013/14, ако се изузму спољни сарадници, у Хрватској на учитељским студијама ради 30 наставника, од чега је у наставним изборним звањима 16 наставника (53,33%; 2 предавача, 13 виших предавача, 1 професор високе школе), у сарадничким звањима 8 наставника (26,67%; 6 асистената, 2 виша асистента), а у научно-наставним звањима је 6 наставника (20%; 5 доцената и један ванредни професор).

слагања с тврдњом да студенти желе стећи знања о музици и методици музичке културе, а просечан степен слагања изражен је у тврдњама да студенти воле музичке предмете на студијама и да желе учити свирати и певати.

Табела 55. Евалуација модела студија – студенти

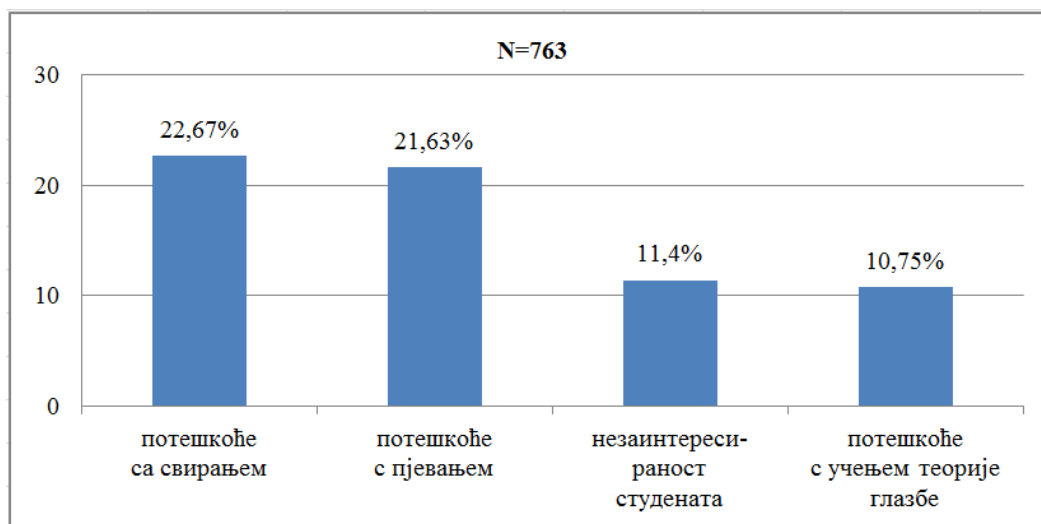
<i>1 – уопће се не слажем до 7 – у потпуности се слажем</i>	N	M	SD	Min.	Max.
<i>Слагање са следећим тврдњама:</i>					
16. Садашње гласбено образовање на студију примјерено обучава студенте за извођење наставе Гласбене културе у млађим разредима основне школе.	771	5,36	1,42	1	7
17. Студенти воле гласбене предмете на студију.	770	3,99	1,57	1	7
18. Студенти желе учити свирати и пјевати.	770	4,20	1,38	1	7
19. Студенти желе стећи знања о гласби и методици гласбене културе.	771	4,51	1,28	1	7
20. Гласбени предмети на студију су примјерено осмишљени како би будући учитељи стекли потребне гласбене компетенције.	770	4,94	1,39	1	7

Испитаници су могли написати три добра својства постојећег модела музичког образовања учитеља (питање 27), а одговори су сигнирани и груписани логичком анализом, а у Графикону 14 приказани су само они одговори које је дало најмање 10% од укупног броја испитаника. Из одговора се може закључити како студенти мисле да су добра својства тренутног модела музичког образовања учитеља то што се на студијама учи свирати, затим певати, учи се теорија музике и методика музичке културе.



Графикон 14. Одговори на питање 27. – Наведите три добра својства постојећег музичког образовања будућих учитеља! – студенти

У 28. питању студенти су могли навести и три најзначајније потешкоће које су уочили у музичком образовању студената учитељских студија,²⁰⁰ а у Графикону 15 приказани су само они одговори које је дало најмање 10% од укупног броја испитаника. Као највеће потешкоће на студијама студенти су навели потешкоће са свирањем и певањем, а иза тога наводе незаинтересованост студената и потешкоће с учењем теорије музике.



Графикон 15. Одговори на питање 28. – Наведите три најзначајније потешкоће које сте уочили у музичком образовању студената учитељских студија! – студенти

Студенти су *евалуирали музичку наставу на студијама* кроз пет ставки, а евалуирали су исходе учења, као и примереност метода рада у односу на предзнање студената. Познавање елементарних знања из теорије музике, знања методике наставе музичке културе и практична методичка искуства у настави *Гласбене културе*, те методе и поступци рада у музичкој настави, евалуирани су једним степеном изнад просечног степена слагања, док је усвојеност вештина свирања и певања евалуирана вишом оценом (Табела 56).

²⁰⁰ Одговори су сигнирани и груписани логичком анализом као код питања 27.

Табела 56. Евалуација музичке наставе на студијама – студенти

<i>1– уопће се не слажем до 7– у потпуности се слажем</i>	N	M	SD	Min.	Max.
<i>Слагање са следећим тврдњама:</i>					
21. На крају студија студенти могу коректно одсвирати и отпјевати дјечју пјесму.	767	5,71	1,28	1	7
22. На крају студија студенти познају елементарну теорију гласбе како би с разумијевањем читали партитуру.	765	5,29	1,38	1	7
23. Методе и поступци код обраде новог градива на гласбеној настави су примјерени предзнању студената.	767	4,74	1,56	1	7
24. Када завршавају студиј студенти имају знања из методике гласбене културе како би компетентно изводили наставу Гласбене културе.	762	5,40	1,27	1	7
25. Када завршавају студиј студенти имају практична методичка искуства у настави Гласбене културе.	761	5,33	1,24	1	7

Музичка настава условљена је *материјалном опремљеношћу учионице* у којој се таква настава изводи у различитим облицима наставе, од мањих група за вежбе до великих група у којима се одржавају предавања. Резултати истраживања међу студентима показују како већина учионица на факултетима на којима се спроводило испитивање има таблу с линијским системом, аудио-видео опрему и музички инструмент за наставника (Табела 57). Мањи проценат одговора да нека од учионица у којима се одржава настава музике нема наведену опрему указује на стање у пракси где су на факултетима учионице опремљене, али се из различитих практичних просторних проблема настава изводи и у учионицама које нису намењене за музичку наставу. Опремљеност музичким инструментима који су намењени студентима за праћење музичке наставе евидентирана је у мањем проценту (23,67%), док 65,41% испитаника тврди да учионице нису опремљене музичким инструментима које би студенти могли да користе у наставном процесу. Већина студената (75,09%) тврди да им је омогућено вежбање свирања на факултету.²⁰¹

²⁰¹ Процент студената који нису знали одговорити на питања о материјалним условима музичке наставе могао се појавити из неколико разлога: студенти прве године у Загребу немају ниједан облик музичке наставе, па и не познају материјалне услове за музичку наставу, у појединим облицима музичке наставе не користи се одређена опрема тако да студенти нису упућени постоји ли она уопште у учионици, и други могући разлози.

Табела 57. Евалуација материјалних увјета музичке наставе – студенти

	ДА		НЕ		НЕ ЗНАМ		Укупно N
	N	%	N	%	N	%	
Учионица за гласбену наставу је опремљена...							
9. ... плочом с цртовљем.	638	82,6	62	8,0	70	9,1	770
10. ... аудио-видео опремом	586	75,9	67	8,7	116	15,0	769
11. ... гласбеним инструментом за наставника.	689	89,2	19	2,5	61	7,9	769
12. ... гласбеним инструментима за све студенте у групи.	182	23,6	503	65,2	84	10,9	769
13. Студентима је омогућено вјежбање свирања на факултету.	579	75,0	115	14,9	77	10,0	771

Интерпретација. Студенти су евалуирали тренутни модел музичког образовања на учитељским студијама оценом која је мало изнад просечне. Као добре стране тренутног модела студенти су навели стицање вештина свирања и певања, те знања о музици и методици музичке културе. Лоше стране тренутног музичког образовања према студентима су потешкоће с учењем свирања, певања и учења теорије музике, те незаинтересованост дела студената. Потешкоће са стицањем вештина свирања и певања очекиване су с обзиром на просечну старост студената, ранија музичка искуства и чињеницу да се студенти уписују без селекције према нивоу развијености музичких способности.

Својства музичке наставе на студијама првенствено су евалуирана кроз исходе учења. Познавање елементарних знања из теорије музике, те знања и искустава из методике музичке културе, оцењена су оценом која је мало изнад просека, а усвојеност музичких вештина свирања и певања вишом, натпросечном оценом. Мало изнад просека је и оцена примерености метода и поступака у музичкој настави у односу на предзнање студената. Оцене вештина свирања и певања у *Емпиријском истраживању А* овога рада након једне школске године вокално-инструменталне наставе такође су мало изнад просека, па евалуације студената о исходима учења можемо узети као релевантне показатеље евалуиране наставе. Наведене вредности исхода учења којима су студенти евалуирали наставу музике указују на ниво ефикасности наставе чији су исходи мало изнад просека, али нешто виша оцена свирања и певања указује да је настава музике најефикаснија у сегменту стицања вештина свирања и певања.

За успешност музичке наставе изузетно је важна и опремљеност учионица у којима се она изводи, а евалуација је показала да је опремљеност прилично добра,

осим када се говори о музичким инструментима за студенте на којима би они могли учествовати у настави.

Као значајна потешкоћа идентификована у тренутном моделу и музичкој настави на студијама наметнула се слаба заинтересованост студената. Незаинтересованост мањег броја студената за учење музике може се разматрати из перспективе почетног интереса и оног који се обликује у оквиру стицања и развоја компетенција за учитељски позив у којем је имплементирана и музика. Слаба заинтересованост студената потешкоћа је која отежава учење музике самим студентима, али и наставницима музике који би требало да пронађу начине како да подстакну студенте, заинтересују их и мотивишу за учење музике.

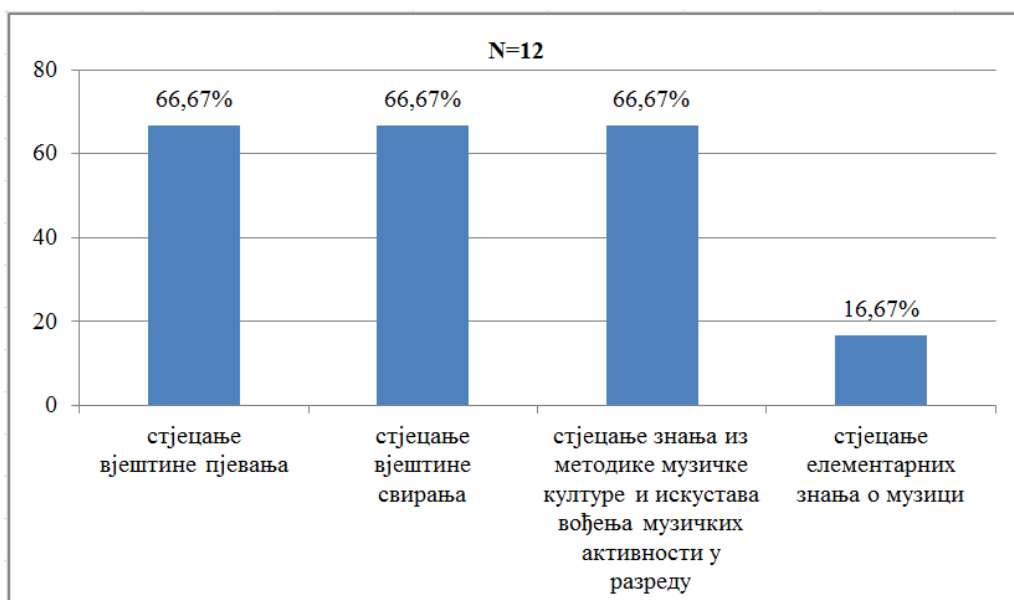
2.7.3.2. Евалуација тренутног модела студија и својстава музичке наставе на учитељским студијама – наставници

Наставници су, као и студенти, *евалуирали тренутни модел студија* кроз исте ставке упитника (Табела 58). Наставници су тренутно музичко образовање на студијама оценили просечном оценом (тврдња 16), а једним степеном изнад просека су оценили осмишљеност музичких предмета на студијама (тврдња 20). Мишљење да студенти воле музичке предмете на студијама, да желе научити свирати и певати и желе стећи знања о музици и методици музичке културе, наставници су изразили једним степеном изнад просека (тврдње 16, 17, 18).

Табела 58. Евалуација модела студија – наставници

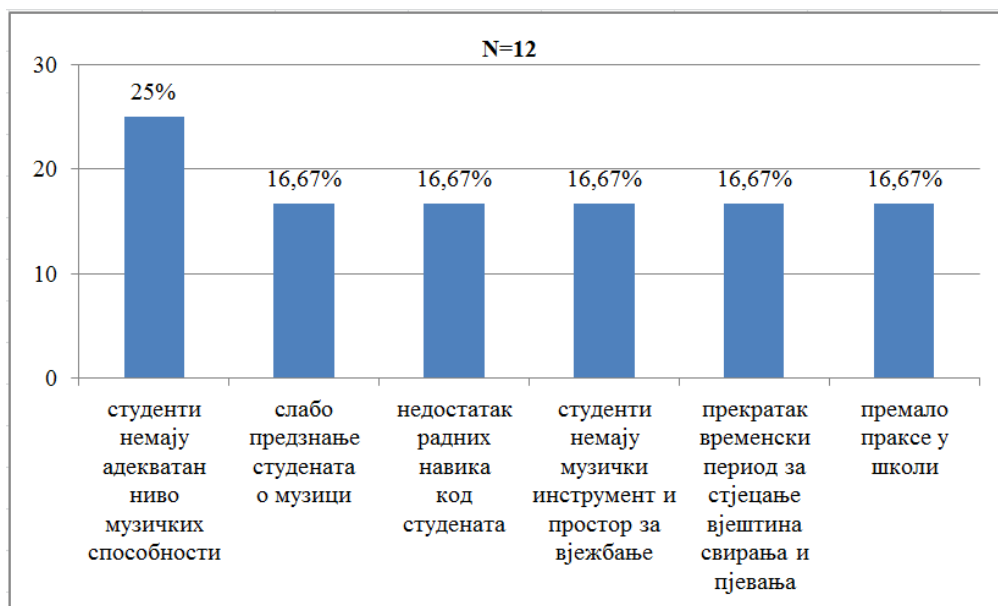
<i>1–уопће се не слажем до 7–у потпуности се слажем</i>	N	M	SD	Min.	Max.
<i>Слагање са следећим тврдњама:</i>					
16. Садашње гласбено образовање на студију примјерено обучава студенте за извођење наставе Гласбене културе у млађим разредима основне школе.	12	4,33	1,67	1	7
17. Студенти воле гласбене предмете на студију.	12	4,83	1,34	2	7
18. Студенти желе учити свирати и пјевати.	12	4,58	1,31	2	7
19. Студенти желе стећи знања о гласби и методици гласбене културе.	12	4,92	1,38	2	7
20. Гласбени предмети на студију су примјерено осмишљени како би будући учитељи стекли потребне гласбене компетенције.	12	4,50	1,57	2	7

Када је требало да наставници издвоје три добра својства постојећег модела музичког образовања будућих учитеља, они су издвојили стицање вештина певања и свирања, знања и искуства из методике музичке културе, те стицање елементарних музичких знања (Графикон 16). Остала издвојена добра својства појавила су се појединачно и не прелазе 10% узорка.



Графикон 16. Одговори на питање 27. – Наведите три добра својства постојећег музичког образовања будућих учитеља! – наставници

Наставници су наводили и по три најзначајније потешкоће које су уочили у музичком образовању на студијама, а у Графикону 17 приказани су они одговори који су се појавили у више од 10% узорка. Као значајну потешкоћу наставници виде недовољну развијеност музичких способности код дела студената, слабо предзнање о музици, недостатак радних навика код студената, те потешкоће с материјалним условима вежбања студената. Потешкоће које су наставници навели, а тичу се модела образовања, јесу и прекратак временски период за стицање вештина свирања и певања и премало праксе студената у школи.



Графикон 17. Одговори на ставку 28. – Наведите три најзначајније потешкоће које сте уочили у музичком образовању студената учитељских студија! – наставници

Наставници су евалуирали музичку наставу на студијама оцењујући исходе учења, те примереност рада у односу на предзнање студената. Познавање елементарне теорије музике је евалуирано просечном оценом, а остали исходи учења: свирање и певање дечје песме, знања из методике и практична методичка искуства, оцењени су за једну оцену више од просека (Табела 59). Методе и поступке приликом обраде новог градива на настави музике наставници су такође оценили једном оценом изнад просека.

Табела 59. Евалуација музичке наставе на студијама – наставници

<i>1– уопће се не слажем до 7– у потпуности се слажем</i>	N	M	SD	Min.	Max.
<i>Слагање са следећим тврдњама:</i>					
21. На крају студија студенти могу коректно одсвирати и отпјевати дјечју пјесму.	12	4,75	1,36	2	7
22. На крају студија студенти познају елементарну теорију гласбе како би с разумијевањем читали партитуру.	12	3,92	1,44	1	6
23. Методе и поступци код обраде новог градива на гласбеној настави су примјерени предзнању студената.	12	5,25	1,54	2	7
24. Када завршавају студиј студенти имају знања из методике гласбене културе како би компетентно изводили наставу Гласбене културе.	12	5,17	1,40	2	7
25. Када завршавају студиј студенти имају практична методичка искуства у настави Гласбене културе.	12	4,75	1,81	1	7

Евалуација материјалних услова музичке наставе спроведена је и с наставницима, а они су се изјаснили да у свим учионицама у којима се изводи настава музике постоји музички инструмент за наставника, а у већини учионица постоји табла с линијским системом (Табела 60). На факултетима, у више од пола учионица намењених музичким предметима постоји аудио-видео опрема, а код половине постоје учионице које имају музичке инструменте за све студенте у групи. Више од пола наставника се изјаснило да је студентима омогућено да вежбају свирање на факултету.

Табела 60. Евалуација материјалних услова музичке наставе – наставници

	ДА		НЕ		НЕ ЗНАМ		Укупно N
	N	%	N	%	N	%	
Учионица за гласбену наставу је опремљена...							
9. ... плочом с цртовљем.	10	83,3	2	16,7	0	0	12
10. ... аудио-видео опремом	8	66,7	4	33,3	0	0	12
11. ... гласбеним инструментом за наставника.	12	100	0	0	0	0	12
12. ... гласбеним инструментима за све студенте у групи.	6	50	6	50	0	0	12
13. Студентима је омогућено вјежбање свирања на факултету.	8	66,7	2	16,7	2	16,7	12

Интерпретација. Према евалуацији тренутног модела музичког образовања и својстава музичке наставе на студијама коју су изразили наставници добијена је оцена мало изнад просечне, квалитет садашњег музичког образовања будућих учитеља оцењен је просечном оценом, а осмишљеност музичких предмета оцењена је оценом за један степен вишом од просечне.

Издвојена добра својства тренутног модела су учење свирања, певања, стицање знања и искустава из методике музичке културе, те стицање елементарних знања о музици. А потешкоће које су наставници уочили на студијама су неадекватан ниво развијености музичких способности и слабо предзнање студената о музици, затим недостаци самог модела образовања у којем је премало праксе у школи и прекратак временски период за савладавање свирања и певања. Као значајну отежавајућу околност наставници су истакли мањак радних навика студената и слабе материјалне услове за вежбање које је неопходно за стицање музичких вештина свирања и певања, што се потврдило и у резултатима *Емпијског истраживања А*. Стога, потешкоће се могу гледати кроз три аспекта: предзнања и способности студената с којима улазе у програм, слабије залагање студената од потребног и мањкавости модела музичког образовања на студијама.

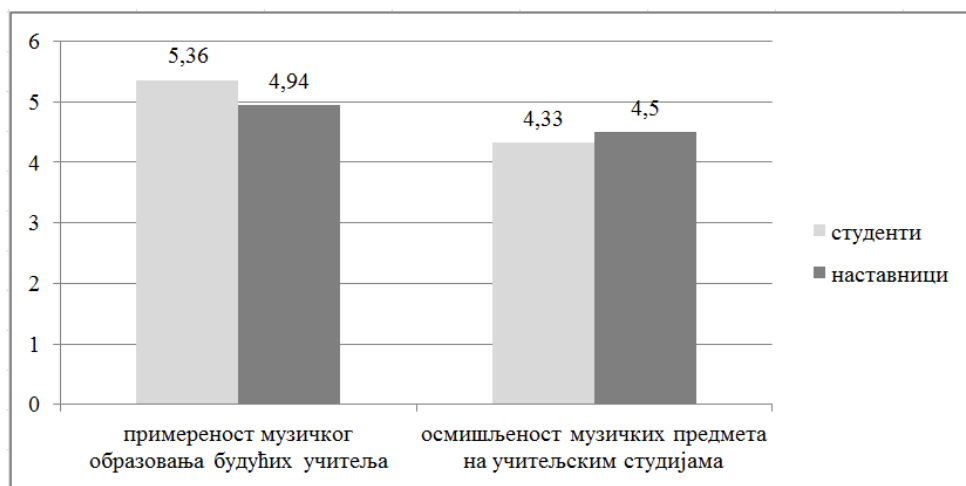
Наставници су исходе учења музичке наставе на студијама евалуирали оценом која је за један степен изнад просека, међу којима је најслабије оцењено познавање теорије музике. У *Емпиријском истраживању А* евидентирано је да учење елементарне теорије музике без учења свирања и певања није ефикасно, стога најслабија оцена наставника управо ових исхода учења наставе музике може бити узрокована и нелогичним редоследом музичких предмета на појединим факултетима, уз неке уобичајене препреке у постизању исхода учења као што су непримерен избор наставних метода и поступака у настави, време потребно за усвајање специфичних знања, интерес студената за садржаје појединих области и друго. Методе и поступци у обради новог градива на настави музике су од наставника такође евалуиране оценом која је мало изнад просечне, што показује да наставници који изводе наставу музике на учитељским студијама увиђају да је потребно унапредити наставу у дидактичко-методичком контексту.

Евалуација материјалних услова музичке наставе показала је да нису све учионице опремљене наведеном потребном опремом. Музички инструменти којима би се служили студенти током наставног процеса постоје на неким факултетима, али према добијеним резултатима тек на пола факултета с којих долазе испитани наставници.

2.7.3.3. Поређење евалуације модела између студената и наставника

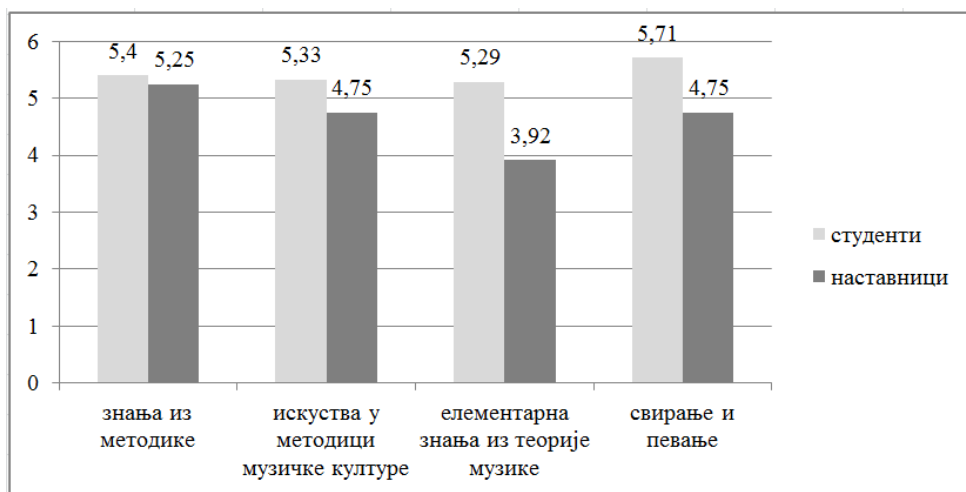
Унутрашња евалуација тренутног модела музичког образовања будућих учитеља кроз испитивање студената и наставника различитих факултета помогла је стварању целовитије и објективније слике о тренутном моделу из перспективе обеју групе учесника наставног процеса. Будући да је узорак наставника премали за даљу статистичку обраду, евалуације студената и наставника упоредиће се дескриптивно. Поређење резултата евалуације тренутног модела студија између наставника и студената може указати на тачке слагања и значајнијег неслагања у односу на тренутни модел и указати на својства која треба задржати и она која због слабе ефикасности треба мењати, да би се пронашао квалитетнији модел музичког образовања будућих учитеља.

Оцене примерености музичког образовања будућих учитеља и осмишљености музичких предмета на студијама разликују се у једном степену у ставкама које наведено испитују. Наставници су своју оцену модела изразили просечном оценом, а студенти једним степеном више, што указује на то да су наставници мало критичнији од студената у оцени музичког образовања (Графикон 18).



Графикон 18. Поређење евалуације модела студената и наставника

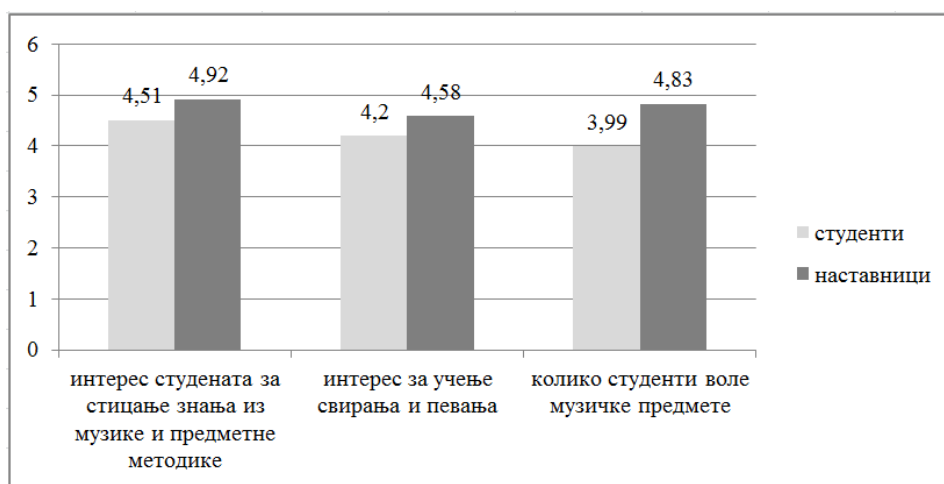
Исходе учења су и наставници и студенти оценили оценом мало изнад просечне када је реч о знањима и искуствима из методике музичке културе. Њихове оцене разилазе се у вредновању стицања знања из елементарне теорије музике, јер су га наставници оценили просечном оценом, а студенти оценом за један степен изнад просека. Најбоље оцењени исходи учења су свирање и певање студената, које су наставници оценили оценом мало вишом од просечне, а студенти за још један степен вишом оценом (Графикон 19).



Графикон 19. Поређење евалуације исхода учења музичке наставе – студенти и наставници

Наставници и студенти се слажу да су методе и поступци код обраде новог градива у музичкој настави примерени предзнању студената, али мера слагања је тек мало изнад просека.

Заинтересованост студената за стицање знања из музике и методике музичке културе процењена је подједнако код студената и наставника, али се разлилазе у процени заинтересованости студената за учење свирања и певања, јер су се студенти изјаснили просечном оценом, а наставници једном оценом изнад просека (Графикон 20). Процена колико студенти воле музичке предмете на студијама такође је различита, јер су студенти и овде показали просечан став, а наставници ипак мисле да студенти мало више воле музичке предмете.



Графикон 20. Поређење евалуације интереса студената за учење музике на студијама – студенти и наставници

Студенти и наставници су могли својим речима навести три добра својства и три потешкоће музичког образовања на учитељским студијама. Набројана су добра својства која су и код наставника и код студената иста, те би их свакако требало задржати у моделу музичког образовања будућих учитеља, а то су:

1. стицање вештине свирања;
2. стицање вештине певања;
3. стицање знања и искустава из методике музичке културе;
4. стицање елементарних знања о музици и из теорије музике.

Одговори који су дати о потешкоћама у музичком образовању на учитељским студијама разликују се код студената и наставника. Код узорка студената одговори се могу свести на два облика:

1. потешкоће у учењу свирања, певања и теорије музике;
2. незаинтересованост студената.

У најфреквентнијим одговорима наставника о најзначајнијим потешкоћама у музичком образовању будућих учитеља могу се уочити разлози потешкоћа које су навели студенти, а то су:

- а. низак ниво развијености музичких способности и слабо музичко предзнање студената;
- б. недостаци модела који се очитују у прекратком временском периоду за стицање вештина свирања и певања, те премало праксе у школи;
- в. недовољно развијене радне навике код студената;
- г. слаби материјални услови студената за вежбање свирања и певања.

Интерпретација. Поређење евалуације тренутног модела музичког образовања будућих учитеља је показало како су наставници и студенти врло слично оценили тренутни модел и то просечним и за нијансу натпросечним оценама. Наставници су показали већу критичност код оцењивања исхода учења, а студенти су мало ниже од наставника евалуирали интерес студената за учење музичких знања и стицање вештина на музичким предметима током студија. Истакнута добра својства тренутног модела за обе групе испитаника су учење свирања и певања, методике наставе музичке културе и елементарних знања о музици, и та својства треба задржати у будућим моделима музичког образовања. Студенти су различито изразили уочене потешкоће у музичком образовању на студијама од наставника, јер су истакли потешкоће са учењем свирања, певања и теорије музике, али и незаинтересованост студената. Наставници су пак наводили разлоге потешкоћа који су уској вези управо са потешкоћама које су навели студенти, стога их можемо третирати као показатеље слабе ефикасности својстава модела које у побољшаном моделу треба узети у обзир.

2.7.4. Ставови о моделу музичког образовања на учитељским студијама

Осим евалуације постојећег модела музичког образовања на учитељским студијама испитани су ставови студената и наставника о важности појединих својстава модела да би се добила мишљења учесника о музичким предметима на студијама, степену заступљености музичке наставе на студијама и неопходној опреми за примену наставних технологија које наставници процењују као неопходне да би се постигли задовољавајући исходи учења.

2.7.4.1. Ставови о моделу музичког образовања – студенти

Ставови студената о тренутном моделу музичког образовања учитеља испитани су кроз два елемента.

а. Ставови о музичким предметима на студијама

Студенти су у упитник могли записати која три музичка предмета на учитељским студијама сматрају најважнијима за њихово музичко образовање (питање 26). Истраживање је спроведено на крају школске године, а како су студенти пете године студија они који су прошли све семестре и музичке предмете програма, најкомпетентнији су и да оцене важност појединих музичких предмета, па су анализирани само њихови одговори. Одговори су кодирани, груписани и према фреквентности појављивања рангирани у односу на циљ и садржај наставног предмета, јер музички предмети на различитим факултетима имају различите називе. Студенти завршне године учитељских студија најважнијим музичким предметима сматрају предмете којима је циљ развијање вокално-инструменталних вештина, а одмах иза њих је предметна методика (Табела 61). На трећем месту по важности налазе се музички предмети којима је циљ стицање знања о музици, а најмање су важни изборни предмети чија је понуда различита по факултетима.

Табела 61. Важност музичких предмета на студијама – студенти пете године студија на сва три факултета (N=170)

Садржај наставног предмета	Називи предмета	f	%
Вокално-инструментална подука	<i>Свирање (I, II), Глазбени практикум</i>	157	92,35
Методика музичке културе	<i>Методика гласбене културе (I, II)</i>	145	85,29
Теоријски музички предмети	<i>Теорија гласбе, Нотно писмо, Гласбена култура</i>	102	60
Изборни музички предмети	<i>Гласбена слушаоница, Развој слуха и ритма, Гласбена анимација, Збор, Гласбена радионица, Звукотис</i>	37	21,76

Студенти свих година студија на сва три факултета слажу се ($M=5,61$; $SD=1,47$) у томе да би теоријска и практична музичка настава на студијама требало да се одвија паралелно (80,65% студената), 8,57% студената није се сложило с том тврдњом, док је неодлучно остало 10,78% студената.

б. Ставови о степену заступљености музичке наставе на студијама

Испитаници су се изјаснили колико година би требало да траје музичко образовање на учитељским студијама (питање 29). Просечни резултат показује како студенти мисле да би музичко образовање на студијама требало да траје 3 до 4 године.²⁰² Када се резултати студената упореде у односу на годину студија, видљиво је да студенти прве две године сматрају како би музичко образовање требало да траје 3 године, док студенти од 3. до 5. године студија мисле како би требало да траје више од три године.

Студенти су изразили мишљење о томе колико би требало да имају часова наставе музике на недељном нивоу на студијама кроз већ изражени број година трајања музичког образовања (питање 30). Према мишљењу студената, недељно би требало да имају 2 часа наставе музике и резултат је подједнак између различитих година студија.²⁰³

На питање у којем се тражило мишљење колико је семестара музичке наставе потребно да би студенти савладали певање и свирање, испитаници су дали одговоре који у просеку износе 5 до 6 семестара (питање 31).²⁰⁴

Интерпретација. Студенти који су на самом крају студија оцењивали важност музичких предмета на учитељским студијама на прво место су ставили предмете којима је циљ вокално-инструментално подучавање, а на друго место предметну методичку. Овакав налаз указује на значај који студенти приписују стицању вештина свирања и певања за учење музике на студијама и музичку компетентност будућих учитеља. У групи музичких предмета на студијама, а услед тога и сопствених музичких компетенција, студенти најмање важнима сматрају теоријске музичке предмете који садрже теорију музике, историју музике, музичке облике. Ако будући учитељи на самом крају учитељских студија сматрају најважнијим вокално-инструменталне наставне предмете на студијама, њихово ће осећање компетентности за извођење наставе музичке културе у млађим разредима основне школе зависити од вокално-инструменталне спремности, у мало мањој мери од методичке компетентности, а тек онда од теоријских знања о музици. Стога би модел музичког образовања будућих учитеља требало озбиљно да размотри питање хијерархије музичких предмета коју су сугерисали студенти, јер се на тај начин у компетентности за извођење музичке наставе уважава и самопоуздање и самоефикасност, који су неопходни за успешну музичку наставу у млађим разредима основне школе.

²⁰² Табела 62, у Прилогу 20, на стр. 325.

²⁰³ Табела 63, у Прилогу 21, на стр. 325.

²⁰⁴ Табела 64, у Прилогу 22, на стр. 325.

Већина студената се слаже да би теоријска и практична музичка настава на студијама требало да се одвија паралелно. Иако музичко-педагошка струка никада не би довела у питање смисленост паралелног учења теоријских музичких садржаја и практичне музичке наставе, ипак се у пракси догађа да је програм студија такав да су наставници музике и студенти принуђени да на семестралном или годишњем нивоу одвојено предају, односно уче, теорију од праксе. У овом истраживању се евидентирало мишљење студената о схватању важности паралелне наставе музичке теорије и праксе, и то је императив који би морао бити остварен у било ком програму учитељских студија.

Став студената о степену заступљености музичке наставе на учитељским студијама јесте да би музичко образовање требало да траје три до четири године по два сата недељно. У том оквиру би требало да буде заступљена и вокално-инструментална настава, дакле у трајању од 5 до 6 семестара.

2.7.4.2. Ставови о моделу музичког образовања учитеља – наставници

Ставови наставника о моделу музичког образовања учитеља испитани су кроз неколико елемената.

а. Ставови о музичким предметима на студијама

Навођењем три музичка предмета која сматрају најважнијим за музичко образовање на учитељским студијама наставници су такође исказали свој став (питање 30), а одговори су груписани на исти начин као и одговори студената. Наставницима музичких предмета подједнако су важни предмети вокално-инструменталне наставе и предметна методика (Табела 65), а у највећој мери се слажу с тим да би теоријска и практична музичка настава требало да се одвијају паралелно ($M=6,75$; $SD=0,45$).

Табела 65. Важност музичких предмета на студијама – наставници (N= 12)

Садржај наставног предмета	Називи предмета	f	%
Вокално-инструментална подука	<i>Свирање (I, II), Глазбени практикум</i>	12	100
Методика музичке културе	<i>Методика гласбене културе</i>	11	91,97
Теоријски музички предмети	<i>Теорија гласбе, Нотно писмо, Гласбена култура</i>	7	58,33
Изборни музички предмети	<i>Гласбена слушаоница, Развој слуха и ритма, Збор</i>	6	50

б. Ставови о степену заступљености музичке наставе на студијама

Ставови наставника о степену заступљености музичке наставе показују да они сматрају да би музичко образовање будућих учитеља на студијама требало да траје 5 година ($M=4,67$; $SD=0,65$), а да би број сати музичке наставе недељно требало да буде 3 наставна часа ($M=3,33$; $SD=0,98$) (питања 29, 30 и 31). За савладавање певања и свирања на студијама према мишљењу наставника потребно је 8 семестара ($M=8,08$; $SD=1,93$).

в. Ставови о материјалним условима за музичку наставу на факултету

Наставници су изразили мишљење којим средствима и помагалима треба да буде опремљена учионица за наставу музике на факултету (питање 14). Сређивањем и груписањем, одговори су ранжирани од оних с најфреквентнијим појављивањем до оних који су се најређе појавили:

1. аудио-видео опрема (укључујући ЛЦД пројектор и квалитетне звучнике) (100%);
2. музички инструмент за наставника (клавир, гитара) (91,67%);
3. велика табла с нотним системом (66,67%)
4. ударалке (Орфов инструментаријум или школски инструментаријум и ормари за њихово одлагање) (66,67%);
5. музички инструменти за све студенте у групи (58,33%);
6. рачунарска опрема (рачунар или лаптоп) (58,33%);
7. приступ интернету (16,67%);
8. плакати са сликама музичких инструмената (8,33%).

Интерпретација. Наставници који изводе музичку наставу на учитељским студијама највећу важност су дали наставним предметима вокално-инструменталне наставе, а одмах затим методици музичке културе као најзначајнијима за музичко образовање будућих учитеља, а сматрају да практична и теоријска настава треба да се одвијају паралелно.

Испитани наставници сматрају да би музичко образовање будућих учитеља требало да траје 5 година, дакле кроз цело трајање учитељских студија, и то сваке недеље по 3 сата наставе музике, а за савладавање вештина певања и свирања мисле да је потребно 8 семестара наставе. Мишљења наставника о степену заступљености

музичке наставе на студијама указују на потребу максималног временског периода за стицање музичких компетенција у оквиру трајања учитељских студија, као и на потребу интензивне наставе у броју часова на недељном нивоу. Наставници своја мишљења темеље на искуству рада са студентима учитељских студија, исходима учења музичких предмета на студијама и познавању логике музичке струке. Степен заступљености музичке наставе који су наставници изразили у раскораку је с тренутним квантитетом музичке наставе на факултетима у Хрватској. Отуда можда произлази и раскорак у квалитету усвојених музичких компетенција код студената/учитеља, о чему говоре налази претходног истраживања. Наставници су се изјаснили колико времена треба да би се са конкретним студентима постигли исходи учења уважавајући логику струке. Испитани студенти долазе највећим делом из општеобразовног система и готово без другог формалног и неформалног музичког образовања, скромног искуства активног музицирања, али и без селекције провером музичких способности. За постизање исхода с таквим студентима потребно је време у трајању и континуитету, онолико колико то захтева логика струке. Ако се за музичку наставу на студијама такво време не осигура, исходи учења биће сумњивог квалитета.

Наставна средства и помагала омогућавају примену наставних метода и стратегија које наставник сматра потребним да би се постигли циљеви подучавања. Навођењем потребне опреме учионице за музичку наставу наставници су индиректно указали на облике наставе које спроводе или које би желели да спроводе када би имали наведену опрему, па се може закључити како се спроводе или се желе спроводити различити облици наставе у којима превладава слушање музике и музичко извођење.

2.7.4.3. Поређење ставова између студената и наставника

Ставови о моделу музичког образовања учитеља истражени су из две перспективе учесника наставе музике на студијама – наставника и студената. Узимајући у обзир ставове наставника и студената може се сазнати како се учесници наставног процеса односе према стицању и развоју музичких компетенција будућих учитеља у оквиру тренутног образовног модела на учитељским студијама у Хрватској.

Поређењем резултата у групи варијабли – *ставови о моделу музичког образовања учитеља* – може се указати на евентуалне разлике у ставовима између наставника и студената и смернице за обликовање ефикаснијег модела.

Обе групе испитаника слажу се с тим да би практична и теоријска музичка настава требало да се одвијају паралелно, а слажу се и у важности наставних предмета, па је тако најзначајнија вокално-инструментална настава, а онда методика наставе музичке културе.

Ставови студената и наставника разилазе се у процени пожељне заступљености музичке наставе на студијама. Сваки наставник би желео да добије што је могуће више времена у настави како би постигао циљеве наставног предмета, а у музици је континуитет и укупан временски период за учење од посебне важности због процеса акумулације специфичних знања и вештина. Треба узети у обзир да студенти долазе без предзнања, а оптимално раздобље за стицање вештине свирања је прошло, па је због тога потребан интензивнији рад да би се студентима помогло да савладају потребне музичке вештине. Међутим, важно је имати на уму и да се у старијем узрасту брже усвајају знања.

Мишљење наставника је да би музичко образовање учитеља у Хрватској требало да буде заступљено на свих пет година студија и тај податак може се узети као идеална пропорција музичке наставе за стицање музичких компетенција и компетенција за подучавање музичке културе. Мишљење студената колико је времена потребно за стицање музичког образовања на студијама може послужити као неопходан минимум, јер су управо студенти као субјекти музичке наставе изразили наведене временске параметре које сматрају неопходним.

Резултати поређења ставова студената и наставника на учитељским студијама показали су велику усаглашеност, осим на подручју степена заступљености наставе музике на студијама, где су наставници исказали потребу за значајно већом заступљеношћу у оквиру учитељских студија него студенти, у односу на тренутно стање музичке наставе у постојећем моделу. Занимљиво је да су се и студенти и наставници изјаснили да је за учење свирања и певања потребан значајно виши број семестара од оног у тренутном моделу,²⁰⁵ а како су наставним предметима којима је сврха вокално-инструментална настава дали највећи значај у музичком образовању на учитељским студијама, у будућем оптималном моделу овим предметима треба омогућити дужи временски период.

²⁰⁵ Тренутни модел музичког образовања будућих учитеља садржи вокално-инструменталну наставу у трајању од 3–4 семестра, у зависности од факултета до факултета.

2.8. Закључак о емпиријском истраживању Б

Како би се евалуисала ефикасност постојећег модела музичког образовања будућих учитеља, спроведено је истраживање са циљем утврђивања мишљења наставника и студената о својствима тренутног модела. Испитана су мишљења учесника образовног процеса о постојећем моделу и спроведена је унутрашња евалуација модела, како би се детектовала његова слаба својства, али и постојећи квалитетни елементи које би у будућем оптималном моделу требало задржати. Детекција слабих својстава модела потпомогнута је утврђивањем неслагања између наставника и студената у ставовима према постојећем моделу и у степену његове евалуације.

Узорак студената и наставника је репрезентативан за целу Хрватску. Прикладност узорка наставника произлази из њихових лиценци за рад на учитељским студијама и вишегодишње музичко-педагошке праксе на учитељским студијама у Хрватској, те њиховог стручног и научног интереса. Узорак студената је узет на различитим факултетима, с моделима музичког образовања који се у мањој мери разликују, из различитих регија у Хрватској и са свих година студија. Евалуације и ставови студената посматрани су у контексту њиховог музичког искуства пре студија и за време студија, јер су они субјекти наставног процеса музичког образовања на учитељским студијама. С друге стране, у моделу музичког образовања учитеља, било да је реч о оптималном или тренутном моделу, мора се уважити чињеница да већина студената нема музичко образовање изван општеобразовног система, а да већина оних који се уписују на студије нема значајније искуство активног музицирања.

Резултати евалуације тренутног модела су показали да су студенти и наставници изразили врло сличне ставове о моделу и врло слично су евалуисали модел, а мања одступања која су евидентирана указују на дискрепанцију која може бити рефлексивна слабих својстава модела.

Тренутни модел музичког образовања на учитељским студијама евалуиран је оценом која је мало изнад просека у контексту примерености музичког образовања будућих учитеља и осмишљености музичких предмета на студијама, а једнако су оцењена и својства наставе музике на студијама, која су евалуирана кроз исходе учења. Оцена метода и поступака на настави музике у односу на предзнање студената мало је изнад просека, што указује на потребу побољшавања дидактичко-методичког приступа у музичкој настави тако да он буде више прилагођен предзнању студената. Просечна оцена заинтересованости студената за музичке предмете и

учење музике указује на проблем слабе мотивисаности одређеног броја студената за учење музике. С обзиром на то да смо *Емпиријском истраживању А* установили да постоји корелација између мотивације и успешности у усвајању музичких вештина и знања, потребно је усмерити будући истраживачки интерес у правцу откривања начина мотивисања студената за учење музике и откривања својстава везе мотивације и осталих психолошких конструктора који су истраживани, а између којих су уочене јаче или слабије везе.

Према спроведеној евалуацији, тренутни модел има добра својства која треба задржати, а она су стицање и развој музичких компетенција: свирање и певање, знања и искуства из предметне методике и елементарна знања о музици. Међутим, у наведеним потешкоћама музичке наставе могу се идентификовати проблеми који тренутни модел чине недовољно квалитетним. Студенти су навели потешкоће у стицању музичких вештина и знања, те у незаинтересованости студената, а наставници су разложили наведене потешкоће на њихове узроке из своје перспективе, наводећи слабу развијеност музичких способности и слабо предзнање студената, недовољно развијене радне навике студената, слабије материјалне услове за вежбање свирања и певања, али и недостатак модела који одређује прекратак временски период за стицање вештине свирања и певања која се очекује код будућих учитеља, те премало праксе у школи. Недостатком модела представљају и материјални предуслови квалитетне музичке наставе, првенствено опремљеност музичким инструментима које би студенти могли користити у наставном процесу, што би и наставницима омогућило адекватнији дидактичко-методички приступ. Потешкоће које су навели наставници могле би бити смерница у правцу бољег модела који ће подразумевати увођење пријемног испита с провером музичких способности, што је и доказано у *Емпиријском истраживању А*, а музичком образовању на студијама омогућити дуже трајање с више праксе у школи.

Евидентирани ставови о моделу музичког образовања будућих учитеља указују на ставове о оптималном моделу, дакле моделу који би према мишљењу наставника и студента био ефикаснији, али чије је упориште ипак у тренутном моделу, јер се искуства испитаника темеље на искуству постојећег курикулума музике на студијама, интеракцији наставника и студената и материјалних услова у конкретним високошколским установама. Зато ће управо ти ставови бити смерница према предлогу новог, оптималног модела музичког образовања на учитељским студијама.

Испитаници су се сложили с тим да су за музичко образовање будућих учитеља најважнији наставни предмети којима је циљ вокално-инструментална настава, а одмах потом стицање знања и искустава из предметне методике. Мање важнима се сматрају наставни предмети којима је циљ стицање знања о музици и изборни предмети који различити на појединим факултетима и нису обавезни за све студенте. Студенти, као и наставници, схватају нужност паралелног одвијања теоријске и практичне наставе, јер се музика једино на тај начин учи, па не би смело да се догоди да се наставни предмети музичког курикулума одвијају тако што ће се теорија и пракса раздвојити на недељном, месечном, семестралном или годишњем нивоу.

Ставови студената и наставника разликују се у степену заступљености наставе музике на студијама. Наставници су изразили потребу да се музика учи на студијама у максималном временском оквиру од 5 година, колико и трају интегрисане преддипломске и дипломске студије за учитеље, с интензитетом од 3 часа недељно, а за учење свирања и певања мисле да је потребно 8 семестара, што је значајно више него у тренутном моделу. Студенти су исказали ставове о временском периоду трајања музичког образовања од 3 до 4 године, у недељном извођењу од два часа наставе музике и 5 до 6 семестара за учење свирања и певања. Временски оквир који заступају студенти значајно је мањи од предлога наставника, али и тај временски оквир је већи од онога у садашњем моделу, и то у сегменту интензитета наставе на недељној бази и трајања вокално-инструменталне наставе. Зато се чини оправданим став да би оптимални временски оквир за стицање потребних музичких компетенција требало да буде, с једне стране, лимитиран минимумом који су навели студенти а да, с друге стране, тежи максимуму који су дали наставници.

Различита евалуација модела код студената у односу на поједине факултете указује на различитост модела музичког образовања будућих учитеља, али и наставника који својим приступом и захтевима утичу на квалитет наставе музике и исходе учења у оквиру модела. Како су исходи учења уско повезани с курикулумом музичке културе који важи за целу Хрватску, модел музичког образовања треба учинити истоветним за учитељске студије на свим факултетима, а исходе учења музичких предмета требало би прецизно дефинисати како би се изједначили критеријуми у целој земљи.²⁰⁶

²⁰⁶ Неки наставници су своје мишљење о моделу музичког образовања будућих учитеља написали у питању 33, које је дато у Прилогу 23, на стр. 326.

IV. ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ – ПРЕДЛОГ ОПТИМАЛНОГ МОДЕЛА МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА

Имајући у виду проблематику музичког образовања будућих учитеља и резултате анализе тренутних модела музичке наставе на учитељским студијама у Хрватској, намеће се потреба за њиховом озбиљном ревизијом, с обзиром на то да се на факултетима настава музике одвија у више варијетета. Различитости се уочавају у укупном трајању, сатници, облицима наставе, циљевима предмета, исходима учења и наставним садржајима, тако да се испоставило да је неопходно осмислити модел музичке наставе који би био применљив у целој држави, а који би својим садржајем и оптималношћу успео да помири све разлике.

Основни принципи **оптималног модела музичке наставе за учитеље** темеље се на потреби да се:

1. следи сврха музичког образовања учитеља;
2. следи „логика“ струке;
3. поштује реална остваривост.

Ад. 1) Сврха музичког образовања учитеља

Музичко образовање на учитељским студијама има сврху образовања студента/учитеља како би компетентно водили наставу музичке културе у млађим разредима основне школе, па се у креирању модела кроз циљеве предмета, исходе учења и наставне садржаје овај принцип мора непрекидно имати на уму. Наставници би требало да бирају и осмишљавају методе и начине подучавања водећи о њему рачуна, како би била избегнута опасност да настава музике намењена будућим учитељима „пресликава“ наставу каква се одвија у музичким школама. Музичко образовање у музичким школама има друге циљеве, исходе учења, усвајање различитих компетенција (Šulentić Begić, 2013), другачији временски оквир и – другачији узраст полазника. Због тога је приликом креирања модела музичког образовања на учитељским студијама вођено рачуна о томе на који начин свака одредница наставних предмета, при чему мислимо на исходе, садржаје и методе, доприноси стицању компетенција за поучавање музике у разредној настави.

Ад. 2) „Логика“ струке

Музичке компетенције које би учитељи требало да стекну подразумевају: (а) извођачке компетенције, (б) знања о музици, (в) компетенције за аналитичко слушање музике, (г) музичку креативност, (д) методичке компетенције, (ђ) естетске и емоционалне компетенције и (е) психолошке компетенције.

Емпиријско истраживање А показало је да су музичке способности, иако су оне мерене на базичном нивоу, најважнији предиктор усвајања музичких компетенција и да од њих зависе не само музичка знања и вештине него и психолошки конструкти који прате наставу како на студијама, тако и у настави музике у разредној настави. Стога је неопходно музичке способности тестирати и третирали као елиминаторне у поступку пријемног испита на учитељске студије.

Музика се учи кроз музику, слушање и извођење и зато музичко образовање на високошколском нивоу мора почети наведеним активностима и садржајима. Ови елементи треба да буду испреплетени с поступним савладавањем осталих елемената наставе, што је и потврђено резултатима оба емпиријска истраживања. Поступност усвајања извођачких компетенција (а), слушних компетенција (в) и знања о музици (б) води развоју музичке креативности (г) преко које студенти могу приступити усвајању методичких компетенција (д) за наставу музике. Естетске и емоционалне компетенције (ђ), те психолошке компетенције (е) студената, треба да прожимају наставу свих музичких предмета на студијама.

Редослед стицања музичких компетенција приказан је на слици 9, при чему је уважена логика њиховог стицања, која подразумева дуготрајно учење и свакодневно вежбање. Из тих разлога смо сматрали да музичка настава на учитељским студијама мора бити заступљена у максималном обиму.

Семестри	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
б	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
в	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
г				■	■	■	■	■	■	■
д					■	■	■	■	■	■
ђ	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
е	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Слика 9. Логика стицања музичких компетенција на учитељским студијама

Ад. 3) Реална остваривост

Приликом осмишљавања оптималног модела наставе морала се имати у виду реална остваривост ове идеје како би се без „тектонских промена“ у плану и програму студија овај модел и имплементирао. Принцип реалне остваривости односи се највише на временски оквир заступљености музичког образовања у оквиру учитељских студија на који, за сада, не можемо битно да утичемо.²⁰⁷ Тренутни временски оквир за наставу музике на учитељским студијама у Хрватској креће се у распону од 190 до 300 сати, а просечан број часова музичке наставе на недељној бази израчунат кроз свих 5 година је 1,67.²⁰⁸

Принцип реалне остваривости треба да задовољи предуслове који подразумевају економичност, практичност организације наставе, облике наставе и број студената у групама. То конкретно значи да је неопходно рационално планирање величине група у односу на садржаје наставе, чиме би се остварио, на предметима који због природе и динамике усвајања музичких компетенција захтевају директан контакт са наставником, што мањи број студената у групи.

У том смислу корисно је, када је реч о реалној остваривости модела музичког образовања на учитељским студијама, имати у виду следеће смернице:

- а. *Потребне музичке компетенције за учитеље разредне наставе* – Наставни предмети музике на студијама треба да се ослоне на компетенције за поучавање музичке културе у разредној настави које смо дефинисали у једном од претходних поглавља.²⁰⁹
- б. *Временски оквир* – Иако болоњске учитељске студије у Хрватској трају 5 година, мишљења студената и наставника учитељских студија која су испитана у *Емпиријском истраживању Б* показала су како би музичко образовање на студијама требало да траје од 3,5 до 5 година. Број часова наставе музике на недељном нивоу, према студентима и наставницима, кретао би се од 2 до 3, док би заступљеност вокално-инструменталне обуке могла да буде од 5,5 до 8 семестара.²¹⁰

²⁰⁷ О образовној политици у Хрватској и њеном односу према важности музичког образовања како у општеобразовним школама, тако и у образовању учитеља, било је говора у ранијим поглављима.

²⁰⁸ Преглед модела музичког образовања студената на болоњским учитељским студијама дат је у поглављу „Концепција музичког образовања учитеља данас“, стр. 56.

²⁰⁹ Поглавље „Компетенције учитеља за поучавање музике у разредној настави“, стр. 46.

²¹⁰ Резултати истраживања мишљења о моделу музичког образовања са студентима учитељских студија у Осиеку, Загребу и Задру, те наставницима из целе Хрватске, приказани су у делу „Методологија емпиријског истраживања Б“, стр. 223.

в. *Предвиђена организација методичких вежби у школама вежбаоницама* – С обзиром на устаљену праксу, наставни план и програм учитељских студија и сарадњу са школама-вежбаоницама, студенти би требало да похађају методичку праксу Глазбене културе на 4. години студија.

Пратећи наведене принципе и смернице добијен је следећи распоред стицања музичких компетенција на учитељским студијама:

Семестри	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	■	■	■	■	■	■	■			
б	■	■	■	■						
в	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
г				■	■	■	■	■	■	■
д					■	■	■	■	■	■
ђ	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
е	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Слика 10. Стицање музичких компетенција на учитељским студијама према критеријима и смерницама

Оптимални модел првенствено обухвата обавезне предмете музике, с обзиром на потребе стицања и развоја музичких компетенција. Изборни музички предмети потребни су и пожељни као подршка интересима и мотивацији студената, а нарочито на 5. години студија када нема обавезних музичких предмета.

Након што смо одредили принципе и смернице новог, оптималног модела, изложићемо програм музичког образовања који укључује план обавезних музичких предмета на студијама и програме сваког појединог наставног предмета који ће садржавати: назив предмета, сатницу, семестар одвијања, облике наставе, циљ предмета, исходе учења и оквирне садржаје предмета.

Тренутни називи музичких предмета на учитељским студијама разнолики су и често се под истим називом крију различити исходи учења и садржаји и обратно. У односу на сврху музичког образовања будућих учитеља и сукцесивност стицања и развоја музичких компетенција, намеће се потреба да се тражене компетенције поделе у два корпуса предмета: *Глазба I, II, III* и *Методика наставе глазбене културе I, II* (Табела 66).

Табела 66. План предмета музичког образовања будућих учитеља према новом оптималном моделу

Семестри		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Предмети	<i>Глазба I</i>	1 С 1 В	2 В								
	<i>Глазба II</i>			1 С 1 В	1 В						
	<i>Глазба III</i>					1 В	1 В				
	<i>Методика наставе глазбене културе I</i>					1 П 1 С	1 П 1 С				
	<i>Методика наставе глазбене културе II</i>							1 П 2 МВ	2 МВ		

Легенда: С – семинар, В – вежбе, П – предавање, МВ – методичке вежбе

Како би се стекле раније наведене музичке компетенције, према њима су обликовани исходи учења. Исходи учења су, вођени наведеним принципима и смерницама, додељени појединачно сваком наставном предмету, а груписани су према врсти компетенција потребних за подучавање музике у млађим разредима основне школе (Табеле 67–71). Оквирни садржаји предмета укратко су наведени јер је у исходима прецизирано који ниво музичке компетентности треба постићи у наведеним садржајима.

Табела 67. План и програм предмета *Глазба I*

Година студија	I
Семестар	1. и 2.
Назив предмета	<i>Глазба I</i>
Статус предмета	обавезни
Број сати и облик наставе	зимски семестар – 1 семинар, 1 вежба; летњи семестар – 2 вежбе (укупно 60 сати)
Циљ предмета	Циљ предмета је оспособити будућег учитеља за извођење наставе <i>Глазбене културе</i> у млађим разредима основне школе.
Исходи учења	<p>I. Компетенције музичког извођења</p> <ul style="list-style-type: none"> – демонстрирати интонативно и ритмички тачно певање уметничких дечјих и народних песама с јасном дикцијом и динамичким нијансирањем – применити основе вокалне технике – применити основе технике свирања музичког инструмента – демонстрирати истовремено свирање мелодије и хармонске пратње песама на музичком инструменту <p>II. Компетенције знања о музици</p> <ul style="list-style-type: none"> – применити вештину читања нотног писма за анализу и интерпретацију партитура дечјих песама и њихових аранжмана – идентификовати и разликовати темељне појмове из теорије музике (тон, линијски систем, Г-кључ, абецеда, солмизација, нотне вредности, музички метар и ритам, предзнаци, лествице, акорди (квинтакорди), тоналитет, мелодија, хармонија, темпо, динамика, агогика, боја, облик) – анализирати музичке облике (мотив, фраза, мала и велика музичка реченица, музички период, једноделна, дводелна и троделна песма) – аудитивно и визуално препознати музичке инструменте и објаснити основне карактеристике – аудитивно препознати певачке гласове – идентификовати и описати извођачке саставе – објаснити улоге инструменталиста, певача, композитора и диригента <p>III. Психолошке компетенције</p> <ul style="list-style-type: none"> – самопроцена властитих музичких способности, вештина и знања
Оквирни садржај предмета	Певање. Свирање клавијатурног инструмента. Елементарни појмови из теорије музике. Музички инструменти, певачки гласови и извођачки састави. Музички облици. Музичко описмењавање. Основи вокалне технике.

Табела 68. План и програм предмета *Глазба II*

Година студија	II
Семестар	3. и 4.
Назив предмета	<i>Глазба II</i>
Статус предмета	обавезни
Број сати и облик наставе	зимски семестар – 1 семинар, 1 вежба; летњи семестар – 1 вежба (укупно 45 сати)
Циљ предмета	Циљ предмета је оспособити будућег учитеља за извођење наставе <i>Глазбене културе у млађим разредима основне школе.</i>
Исходи учења	<p>I. Компетенције музичког извођења</p> <ul style="list-style-type: none"> – демонстрирати интонативно и ритмички тачно певање уметничких дечјих и народних песама с јасном дикцијом и динамичким нијансирањем – применити основе вокалне технике – применити основе технике свирања музичког инструмента – демонстрирати истовремено свирање мелодије и хармонске пратње песама на музичком инструменту – демонстрирати вештину свирања на инструментима дечјег и Орфовог инструментаријума – демонстрирати тонско сликање гласом или инструментима <p>II. Компетенције знања о музици</p> <ul style="list-style-type: none"> – анализирати музичке облике (мотив, фраза, мала и велика музичка реченица, музички период, једноделна, дводелна и троделна песма) – идентификовати и разликовати темељне појмове из музичке културе (музичке врсте, стилови, жанрови, музички облици, апсолутна и програмна музика) <p>III. Компетенције за аналитичко слушање музике</p> <ul style="list-style-type: none"> – препознати, анализирати и упоређивати различита музичка дела у погледу музичке врсте, формалне структуре, стилског раздобља којем дело припада и осталих изражајних саставница <p>IV. Психолошке компетенције</p> <ul style="list-style-type: none"> – самопроцена властитих музичких способности, вештина и знања <p>V. Естетске и емоционалне компетенције</p> <ul style="list-style-type: none"> – естетски и критички процењивати музику
Оквирни садржај предмета	Певање. Свирање клавијатурног инструмента. Свирање инструмената из дечјег и Орфовог инструментаријума. Анализа музичких облика. Елементарни појмови из музичке културе. Слушна анализа музичких дела.

Табела 69. План и програм предмета *Глазба III*

Година студија	III
Семестар	4. и 5.
Назив предмета	<i>Глазба III</i>
Статус предмета	обавезни
Број сати и облик наставе	зимски семестар – 1 вежба; летњи семестар – 1 вежба (укупно 30 сати)
Циљ предмета	Циљ предмета је оспособити будућег учитеља за извођење наставе <i>Глазбене културе у млађим разредима основне школе.</i>
Исходи учења	<p>I. Компетенције музичког извођења</p> <ul style="list-style-type: none"> – демонстрирати интонативно и ритмички тачно певање уметничких дечјих и народних песама с јасном дикцијом и динамичким нијансирањем – демонстрирати истовремено свирање мелодије и хармонске пратње песама на музичком инструменту <p>II. Компетенције знања о музици</p> <ul style="list-style-type: none"> – транспоновати задату песму у различите тоналитете – самостално хармонизовати дечје песме квинтакордима на главним ступњевима – анализирати музичке облике (мотив, фраза, мала и велика музичка реченица, музички период, једноделна, дводелна и троделна песма) <p>III. Психолошке компетенције</p> <ul style="list-style-type: none"> – самопроцена властитих музичких способности, вештина и знања <p>IV. Естетске и емоционалне компетенције</p> <ul style="list-style-type: none"> – естетски и критички процењивати музику
Оквирни садржај предмета	Певање. Свирање клавијатурног инструмента. Транспозиција. Хармонизација песама. Анализа музичких облика.

Табела 70. План и програм предмета *Методика наставе гласбене културе I*

Година студија	III
Семестар	4. и 5.
Назив предмета	<i>Методика наставе гласбене културе I</i>
Статус предмета	обавезни
Број сати и облик наставе	зимски семестар – 1 предавање, 1 семинар; летњи семестар – 1 предавање, 1 семинар (укупно 60 сати)
Циљ предмета	Циљ предмета је оспособити будућег учитеља за планирање, креирање и извођење наставе <i>Гласбене културе</i> у млађим разредима основне школе.
Исходи учења	<p>I. Компетенције знања о музици</p> <ul style="list-style-type: none"> – објаснити својства музичких способности и посебности музичког развоја – објаснити карактеристике завичајног, националног и мултикултуралног музичког фолклора <p>II. Компетенције за аналитичко слушање музике</p> <ul style="list-style-type: none"> – препознати саставне делове музичког дела, изражајне и творбене музичке елементе на основу слушања <p>III. Методичке компетенције</p> <ul style="list-style-type: none"> – објаснити методе обраде и понављања песме по слуху – објаснити методичке поступке аналитичког слушања музике – објаснити начине рада с бројалицом – објаснити методе обраде игре с певањем – објаснити методичке поступке у обради свирања дечјих инструмената – описати примерене облике музичког диктата – описати поступке у импровизацији ритма и мелодије с ученицима – идентификовати инструменте дечјег и Орфовог инструментаријума и објаснити начине њихове употребе у настави музичке културе – изабрати и користити музичку литературу примерену за рад с ученицима у разредној настави – вредновати природу и сврху фолклорне музике у разредној настави <p>IV. Компетенције музичке креативности</p> <ul style="list-style-type: none"> – демонстрирати импровизацију ритма – демонстрирати импровизацију мелодије и мелоритмичких целина гласом, ударалкама и покретом – демонстрирати покрете у музичким играма <p>V. Психолошке компетенције</p> <ul style="list-style-type: none"> – самопроцена властитих музичких способности, вештина и знања <p>VI. Естетске и емоционалне компетенције</p> <ul style="list-style-type: none"> – естетски и критички процењивати музику
Оквирни садржај предмета	Методе и поступци у настави <i>Гласбене културе</i> : обраде и понављање песме по слуху, аналитичко слушање музике, рад с бројалицом, обраде игара с певањем, обраде свирања дечјих инструмената. Музичке способности. Музички фолклор. Слушна анализа музичких дела. Музичка импровизација. Музички диктат. Дечји инструменти и Орфов инструментаријум. Избор музичке литературе за наставу <i>Гласбене културе</i> .

Табела 71. План и програм предмета *Методика наставе гласбене културе II*

Година студија	IV
Семестар	6. и 7.
Назив предмета	<i>Методика наставе гласбене културе II</i>
Статус предмета	обавезни
Број сати и облик наставе	зимски семестар – 1 предавање, 2 вежбе (методичке у школи); летњи семестар – 2 вежбе (методичке у школи) (укупно 75 сати)
Циљ предмета	Циљ предмета је оспособити будућег учитеља за планирање, креирање и извођење наставе <i>Гласбене културе</i> у млађим разредима основне школе.
Исходи учења	<p>I. Компетенције знања о музици</p> <ul style="list-style-type: none"> – објаснити утицај музике на емоционални доживљај код деце – препознати важност музичке наставе за свеобухватан развој деце – објаснити начине провођења процене музичких способности код деце <p>II. Компетенције за аналитичко слушање музике</p> <ul style="list-style-type: none"> – препознати саставнице музичког дела, изражајне и творбене музичке елементе на темељу слушања <p>III. Методичке компетенције</p> <ul style="list-style-type: none"> – дефинисати наставне методе у настави музике – демонстрирати вештину вођења активности певања – демонстрирати вештину вођења активности слушања музике – демонстрирати вештину организовања и вођења музичке игре – демонстрирати вештину вођења свирања дечјих инструмената – применити стечена знања у самосталној реализацији музичких активности у школи – препознати важност музичко-психолошких спознаја за конципирање музичких активности – изабрати и користити музичку литературу примерену за рад с ученицима у разредној настави – објаснити план и програм за <i>Гласбену културу</i> у млађим разредима основне школе и његову корелацију с другим предметима – објаснити оцењивање у настави <i>Гласбене културе</i> <p>IV. Компетенције музичке креативности</p> <ul style="list-style-type: none"> – демонстрирати импровизацију ритма – демонстрирати импровизацију мелодије и мелоритмичких целина гласом, удараљкама и покретом – демонстрирати покрете у музичким играма – креирати музичке игре <p>V. Психолошке компетенције</p> <ul style="list-style-type: none"> – самопроцена властитих музичких способности, вештина и знања <p>VI. Естетске и емоционалне компетенције</p> <ul style="list-style-type: none"> – естетски и критички процењивати музику
Оквирни садржај предмета	Музика и општи развој детета. Музика и емоционални доживљај код деце. Процењивање музичких способности. Наставни план и програм <i>Гласбене културе</i> . Оцењивање у настави музике. Аналитичко слушање музике. Певање. Свирање клавијатурног инструмента, те инструмената дечејег и Орфовог инструментаријума. Одржавање часова <i>Гласбене културе</i> у вежбаоници.

Предложени модел представља **модел обавезног музичког образовања** сваког учитеља у Хрватској и добро би било обогатити га понудом **изборних предмета** међу којима ће се подразумевати облици групног музицирања – у складу с интересовањима студената и могућностима и условима на сваком факултету. Такође се препоручује да се на петој години студија, с обзиром на то да у њој нема обавезних музичких предмета, студентима понуде додатни изборни предмети који ће представљати надоградњу, употпунити музичку компетентност будућих учитеља и тиме побољшати њихово самопоуздање за подучавање музике у млађим разредима основне школе. Као облик надоградње компетентности за подучавање музике, изборни предмети на петој години студија могу да буду осмишљени као спона обавезног музичког образовања на учитељским студијама, са облицима целоживотног образовања учитеља у подручју музике.²¹¹

²¹¹ Изборни предмети који би били надоградња обавезним предметима музике на студијама на петој години студија могли би понудити облике вокално-инструменталне наставе која би код студената одржавала њихове вештине певања и свирања, затим предмете који би обогаћивали методичка искуства студената у подручју игара с певањем, музичких игара и музичког стваралаштва, те наставне предмете који ће развијати вештине активног слушања музике и упознавања музичке литературе. За студенте који су заинтересовани за вођење ваннаставних музичких активности у школи могу се понудити изборни предмети који ће обухватати рад са малим дечјим хором и фолклором.

V. ЗАКЉУЧАК

Настава музике у општем образовању у Хрватској није на задовољавајућем нивоу јер резултати истраживања и опсервације из праксе показују како се она у разредној настави често изводи у облику неадекватно вођеног певања и неквалитетно вођеног слушања музике. Узроци поменутог проблема наставе музике у оквиру општег образовања у Хрватској поларизују се од концепта наставног предмета музичке културе у основној школи до музичког образовања учитеља.

Основно полазиште овог истраживања ослањало се на став да се добро постављен концепт наставног предмета не може реализовати ако учитељ није у довољној мери компетентан, а темељни услов компетентности учитеља за наставу музике у млађим разредима основне школе јесте квалитетно музичко образовање на студијама. Проналажење решења за квалитетније музичко образовање комплексан је задатак и до сада неистраживан у Хрватској. Због недостатка ваљаних података, па самим тим и одсуства мерних инструмената за истраживање музичког образовања учитеља, али и оних о музичком образовању одраслих који пре студија нису имали искуства са овом врстом обуке, истраживању овог проблема морало се приступити експлоративно. Тражење оптималних и применљивих решења у овом раду полази од утврђивања најважнијих фактора стицања и развоја музичких компетенција студената на учитељским студијама, а онда и од утврђивања слабих својстава тренутног модела музичког образовања будућих учитеља. У ту сврху спроведено је лонгитудинално истраживање које је пратило утицај вокално-инструменталне наставе на стицање и развој музичких компетенција, али и трансверзално истраживање мишљења и ставова пригодног узорка студената и наставника с неколико факултета у Хрватској.

Модел музичког образовања будућих учитеља истраживан је праћењем утицаја вокално-инструменталне наставе на стицање и развој музичких компетенција и одабраних пратећих психолошких конструката (*Емпиријско истраживање А*). Утврђен је статус музичких способности код студената учитељских студија пре почетка вокално-инструменталне обуке и статус музичког предзнања као полазних тачака музичког образовања. Наставу, која је извођена током истраживања и била агенс стицања музичких компетенција, евалуирали су студенти који су похађали наставу.

Стечене музичке вештине оценила су три независна испитивача, па се утврдило на који начин постојећи модел доприноси стицању и развоју музичких вештина и који су његови ефекти. Утврђен је степен и склоп стицања и развоја музичких компетенција будућих учитеља у оквиру постојећег наставног модела, уз уважавање доприноса психолошких конструката који подржавају стицање музичких компетенција.

Истраживање је показало добра својства тренутног модела музичког образовања будућих учитеља у оквиру спроведене вокално-инструменталне наставе:

- студенти на солидном нивоу овладају свирањем и певањем дечјих и народних песама које су адекватне за примену у настави Гласбене културе у млађим разредима основне школе;
- студенти се музички описмене на елементарном нивоу;²¹²
- примењен је адекватни методички модел;
- наставу води стручан и коректан наставник;
- наставу карактерише добра наставна клима.

На основу уочених недостатака модела предложена су решења која би могла довести до квалитетнијих музичких компетенција будућих учитеља:

- Одвојено учење теорије музике од музичког извођења не доводи до задовољавајућих исхода учења, стога се мора променити план и програм музичких предмета на студијама који ће омогућити паралелну подуку теорије и вокално-инструменталне обуке.
- Неопремљеност учионице музичким инструментима за сваког студента умањује квалитет наставе, јер студенти нису довољно активни, те не могу промтно пратити наставу и усвајати адекватне начине вежбања с обзиром на то да се ради о групној настави. Опремање учионице адекватним бројем музичких инструмената за рад неопходан је предуслов за квалитетније исходе учења.
- Музичке способности су основни предиктори стицања музичких компетенција, а повезане су са психолошким конструктима који су важни за учење. Стога треба увести пријемни испит с проценом музичких способности, уз коришћење мерног инструмента који омогућава прецизну дискриминацију

²¹² Реч је о нивоу писмености која омогућава читање и разумевање партитура дечјих песама и њихових аранжмана и разумевање елементарних појмова из теорије музике.

-
-
- и елиминацију кандидата који не прелазе праг минимума потребног за стицање и развој музичких компетенција.
- Како је присутност на музичкој настави предиктор стицања и развоја музичких компетенција, а узимајући у обзир проблем с радним навикама студената који су почели учити музику тек у одраслом добу, те тешко прихватају свакодневно и систематично вежбање као нужност, потребна је интензивнија музичка настава како би се постигла већа музичка компетентност будућих учитеља.
 - Методички модел стицања вештине певања требало би по увођењу елиминаторног пријемног испита са провером музичких способности поново проверити мерењем исхода учења певања како би се утврдила његова ефикасност.

Испитивање мишљења и ставова студената и наставника о тренутном моделу музичког образовања будућих учитеља на нивоу државе (*Емпиријско истраживање Б*), утврдило је својства која тренутни модел чине ефективним. Та својства треба задржати, а чине их: обавезна вокално-инструментална обука, учење методике наставе музичке културе и елементарних знања о музици. Међутим, актуелни модел је од студената и наставника оцењен тек пролазном оценом (примереност музичког образовања будућих учитеља, осмишљеност музичких предмета на студијама, исходи учења, методе и поступци на настави музике у односу на предзнање студената), што је указало на потребу ревидирања програма музичког образовања на учитељским студијама. У овом истраживању су утврђена најслабија својства актуелног модела која га чине мање ефективним:

- слабо предзнање и слабо развијене музичке способности студената пре студија;
- прекратак временски рок за стицање вештина свирања и певања;
- премало праксе у школи;
- материјални услови за наставу музике и за самостално вежбање студената.

Због свега тога, предложен је нов, оптималан модел музичког образовања будућих учитеља који задржава квалитативна својства тренутног модела, водећи рачуна о сврси музичког образовања учитеља, логици струке и реалне остваривости. Предложени модел могуће је одмах применити на свим факултетима у Хрватској

како би се допринело подизању квалитета музичког образовања на студијама и уједначавању музичке компетентности учитеља на националном нивоу.

У истраживању се пошло од претпоставке која је одраз општег мишљења да су за музички ангажман и стицање музичких компетенција неопходне високоразвијене музичке способности. Како би се истражила проблематика музичких способности у музичком образовању будућих учитеља, креиран је Тест музичких способности с добрим метријским карактеристикама, који се темељи на базичним музичким способностима потребним студентима за учење музике. Помоћу *ТМС*-а дошло се до резултата који су показали да је ниво музичких способности најважнији фактор стицања и развоја музичких компетенција, али и пратећих психолошких конструката музичког образовања који су се показали као изузетно важни у примени музичких знања и вештина учитеља у каснијој пракси наставе музике у млађим разредима основне школе. Дакле, у условима врло добре наставе музике, поседовања минималног нивоа развијености музичких способности и редовног похађања наставе, може се очекивати успешно стицање и развој музичких компетенција. Квалитетно музичко образовање на студијама можемо очекивати ако се упишу студенти са довољно развијеним музичким способностима и осигуравањем квалитетне наставе музике на студијама. Стога је оправдана потреба за обавезним пријемним испитом, с тестирањем музичких способности, који ће имати елиминаторни карактер на прагу бодова који се у истраживању показао као минимални за стицање и развој музичких компетенција.

За унапређивање даљих истраживања и музичко-педагошке праксе на учитељским студијама *ТМС* би требало применити на знатно већем броју испитаника и с већим бројем испитивача, како би се потврдила његова метријска својства. У раду је представљена методологија креирања *ТМС*-а, па се по узору на њу могу креирати тестови који ће узимати у обзир музички идиом неког другог региона.

Значајне разлике у успешности учења свирања и певања доказане су између студената који су имали најмање две године учествовања у било ком хору или фолклорном ансамблу у односу на студенте без сличних искустава. Значајност веће успешности у свирању и певању код студената са искуством учествовања у хору или фолклору се може посматрати са аспекта музичких способности и искуства музицирања, музичког вежбања и пратећих елемената музичког извођења, али и са аспекта интересовања и љубави према музици и жељом за извођењем. Стога би требало истражити облике музичког ангажмана, узраст ученика и интензитет којим

се он ангажује у музици, како би се утврдили фактори који расветљавају улогу музичких способности и мотивације за ваннаставним и ваншколским музичким активностима, утврдила веза између музичких способности и мотивације, те колико на активно бављење музиком делује општеобразовни систем кроз деловање учитеља и наставника, облици остварене музичке наставе, могућности школе за музички курикулум, могућности друштвене заједнице за организовање музичких ансамбала.

Откривање начина на који данас деца и млади у Хрватској бирају ваннаставне и ваншколске музичке активности имало би значај за музичко образовање на учитељским студијама јер би се селекција кандидата за студије, осим тестирањем музичких способности, могла проширити и бодовањем облика музичког ангажмана пре студија.

Мерни инструмент који је креиран за истраживање мотивације за учење музике је пре наставе показао висок резултат, те није довољно издиференцирао узорак како би се разјаснили утицај и улога мотивације на стицање и развој музичких компетенција, стога је мотивација можда анализирана у мањој мери него што су то остали фактори. Ово истраживање је обухватило само мотивацију по питању музичког образовања студената, али било би добро испитати друге облике мотивације који утичу на учење музике на учитељским студијама, како би се стекла корисна сазнања о природи и улози мотивације код студената/учитеља.

Испитивање ставова према музици и музичком образовању пре спровођења вокално-инструменталне наставе открило је позитивне ставове студената, од којих су најмање позитивни били они у вези с певањем. Певање је, највише међу музичким компетенцијама, повезано са психолошким конструктима. То имплицира да би у будућности било добро открити начине којима су повезани певање и психолошки конструкти, имајући у виду значајан отпор студената учитељских студија према певању и значајност повезаности психолошких конструката. Сазнања потенцијалних будућих истраживања могла би да отворе путеве новим методичким решењима којима би неповољни утицаји слабије мотивације и мање повољних ставова према певању били ублажени.

Испитивање самопоуздања и самоефикасности пре наставе је показало слабо самопоуздање студената у сопствене музичке способности и вештине. Штавише, већи део студената или нема музичко искуство на којем би темељио самопроцену или имају искуства која нису афирмативна за њихово музичко самопоуздање. Како

су се управо веће самопоуздање и самоефикасност показали као спона између музичких способности и веће мотивације, те позитивнијих ставова, указујемо на потребу даљих истраживања која ће објаснити психолошке механизме код студената у односу на њихова музичка искуства и музичке способности.

Спроведену наставу и исходе учења су студенти проценили као врло добру у оцењиваним сегментима. Ове исходе су евалуирали и независни оцењивачи, проценивши их као врло добре. Стога се и резултати истраживања могу и морају тумачити само кроз агенс врло добре наставе музике. Управо због важности психолошких конструката у стицању и развоју музичких компетенција, што се нарочито показало важно код учења певања, утицај наставе музике зависиће од њеног квалитета, како стручног, музичког и методичког, тако и психолошког. У ту сврху треба да постоји задовољавајућа психолошка оспособљеност наставника музике на студијама.

Својства музичке наставе на учитељским студијама осветљена су из перспективе концепције предмета музичког образовања на учитељским студијама и саме наставе. Образовни модел музичког образовања будућих учитеља има слабих својстава, али и она својства која би у новом моделу требало задржати.

У предлогу новог модела настојали смо да задржимо квалитетна својства наставе, а трансформишемо она која нису ефективна у тренутном моделу, будући да су у нескладу са логиком струке, потребним временским оквиром за учење музике и сврхом музичког образовања будућих учитеља. Нови, оптимални модел произашао је из резултата два истраживања из овога рада, (А) лонгитудиналног, које је пратило наставу музике кроз једну школску годину, и (Б) трансверзалног истраживања мишљења студената и наставника о моделу музичког образовања будућих учитеља на неколико факултета у Хрватској.

Осим новог модела којим је предложено оптимално музичко образовање будућих учитеља у реалним оквирима образовног система у Хрватској, у раду се истраживала и настава музике, где је праћено је неколико својстава наставе:

- а) исходи учења које су оцењивали студенти и независни оцењивачи;
- б) социјална и емоционална клима на настави коју су оцењивали студенти;
- в) особа наставника кога су оцењивали студенти;
- г) методички модел наставе који су оцењивали студенти;
- д) материјални услови наставе музике који су оцењивали студенти.

Модел вокално-инструменталне наставе праћен у *Емпиријском истраживању А* показао је како су најјача својства спроведене наставе били наставник и методички модел, јер су их студенти евалуирали највишим оценама. Остали набројани елементи евалуирани су врло добром оценом. Искоде учења су осим студената оцењивали и независни оцењивачи и њихове се оцене слажу са студентским, што објективно оцењује спроведену наставу као врло добру. Пример реализоване вокално-инструменталне наставе може послужити као полазиште модела вокално-инструменталне наставе за налажење квалитетнијих начина рада у музичком образовању на учитељским студијама, што до сада није било могуће јер није било евидентираних података о начинима остваривања такве наставе.

Како су својства спроведене наставе врло добра, да би се постигли позитивни музички исходи учења музике будућа настава мора да оствари постигнути ниво квалитета. То значи да сваки наставник, уз избор адекватних метода подучавања и организацију наставе, мора планирати и водити бројне евалуацијске поступке, а то су:

1. провера музичких способности;
2. провера ранијег музичког искуства студената;
3. праћење квалитета социјалне и емоционалне климе на настави;
4. евалуација наставника и метода рада;
5. самопроцена музичких способности студената и исхода учења музике;
6. евалуација постигнутих исхода учења музике.

За предложене евалуације у раду су креирани инструменти, а резултати се могу упоређивати и на тај начин унапређивати наставна пракса музичког образовања, као и будућа истраживања наставе музике на учитељским студијама.

Осим наведених предлога за даља истраживања у оквиру музичког образовања будућих учитеља, било би добро детаљно испитати проблематику самосталног вежбања свирања и певања. У том смислу је потребно истражити начине помоћу којих је могуће утврдити колико самостално вежбање утиче на стицање музичких компетенција. Наше истраживање није утврдило везу између вежбања и музичке успешности, па је оправдан став да треба осмислити другачије приступе у истраживању вежбања.²¹³

²¹³ Спроведено истраживање због опсежности и могућности његовог спровођења у пракси није обухватило методе поучавања музике на учитељским студијама, осим датог описа спроведене вокал-

Цело лонгитудинално истраживање (А) било би занимљиво поновити на другом факултету, с другим наставником или наставницима и другим показатељима евалуације вокално-инструменталне наставе, те упоредити резултате с нашим резултатима. Тада би се добили прецизнији подаци о томе који елементи наставе су значајнији за стицање музичких компетенција на учитељским студијама, а који немају тако велики значај како би се открили квалитетнији приступи и унапредила наставна пракса, али и пронашла полазишта за нова истраживања којима ће бити циљ подизање квалитета музичке компетентности и самопоуздања у музичке компетенције будућих учитеља разредне наставе.

но-инструменталне наставе. Важни фактори стицања и развоја музичких компетенција на учитељским студијама су и методе поучавања, стога је у будућим истраживањима потребно истражити које методе и поступци у настави музике дају боље резултате и, као такве, које су погодније за рад са студентима учитељских студија.

ЛИТЕРАТУРА

- Američko udruženje za istraživanja u obrazovanju, Američka psihološka udruga i Nacionalno vijeće za mjerenje u obrazovanju (2006). *Standardi za pedagoško i psihološko testiranje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Andreis, J. (1989). *Povijest glazbe*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Andrilović, V. (1988). *Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Andrilović, V. i Čudina, M. (1990). *Osnove opće i razvojne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S. i Špan, M. (1985). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Anshel, M. & Marisi, D. (1978) Effect of music and rhythm on physical performance. *Research Quarterly*, 49, 109-13.
- Antović, M. (2004). *Muzika i jezik u ljudskom umu*. Niš: Kulturni centar.
- Antović, M. (2009). *Lingvistika, muzikalnost, kognicija*. Niš: Kulturni centar.
- Asmus, E. (1985). Sixth Graders' Achievement Motivation: Their Views of Success and Failure in Music *Bulletin of the Council for Research in Music Education* No. 85, pp. 1-13.
- Asmus, E. (1986a). Achievement Motivation Characteristics of Music Education and Music Therapy Students as Identified by Attribution Theory. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* No. 86, pp. 71-85.
- Asmus, E. P. (1986b). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262-278.
- Austin, J. R. (1991). Competitive and non-competitive goal structures: An analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, 19(2), 142-158.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Barry, N. H. (1992). Music and education in the elementary music methods class. *Journal of Music Teacher Education*, 2(1), 16-23.
- Battersby, S. L. & Cave, A. (2014). Preservice classroom teachers' preconceived attitudes, confidence, beliefs and self-efficacy toward integrating music in the elementary curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2), 52-59.
- Beisman, G. (1967) Effect of rhythmic accompaniment upon learning of fundamental motor skills. *Research Quarterly*, 38, 172-6.
- Беоцанин-Мијановић, Ј. (2008). *Између грешке и инерције слуха у солфеђу*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу.
- BERA Music Education Review Group (2004). Mapping music education research in the UK. *Psychology of Music*, 32(3), 239-290.
- Berk, L. E. (2008). *Психологија cjелоživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Biasutti, M. (2010). Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning: a quantitative study. *Music Education Research*, March 12 (1), 47-69.
- Blacking, J. (1971). Towards a theory of musical competence. In E. J. De Jager (Ed.), *Man: Anthropological essays presented to O. F. Raum* (pp. 19-34). Cape Town: C. Struik.
- Blacking, J. (1995), 'Music, Culture and Experience', in *Music, Culture and Experience: Selected Papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press.

- Blasi, M. J. & Foley, M. B. (2006). The music, movement, and learning connection. *Childhood Education*, 82(3), 175-176.
- Bognar, L. (2001). *Metodika odgoja*. Osijek: Pedagoški fakultet sveučilišta.
- Bognar, L. i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, 24, 169-182.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bogunović, B. (2010a). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogunović, B. (2010b). Music psychologists in Serbia. In M. Manturzevska, B. Kaminska & A. A. Gluska (Eds.), *Poradnictwo psychologiczne w Polskich szkołach muzycznych (75-84)*. Warszawa-Bydgoszcz: WCEA & WPZSM im A. Rubinstein.
- Bogunović, B. (2006). Kompetencije psihologa u muzičkoj školi, *Inovacije u nastavi*, Učiteljski fakultet Beograd, 19, 4, 111-118.
- Brdarić, R. (1986). *Brojalice i pjesme Slavonije i Baranje*. Osijek: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu za područje općina Osijek.
- Bresler L. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 115, 1-14.
- Brittin, R. V. (1996). Listeners' preference for music of other cultures: Comparing responses modes. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 328-340.
- Brown, J. D. (1980). *Identifying problems facing the school band movement*. Elkhart: Gemeinhardt Co. Ltd.
- Brown, J., Sherrill, C. & Gench, B. (1981). Effects of an integrated physical education/music program in changing early childhood perceptual-motor performance. *Perceptual and Motor Skills*, 53(1), 151-154.
- Bujas, Z. (1959). *Psihofiziologija rada*. Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije.
- Bukvić, A. (2007). *Načela izrade psiholoških testova*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Bunt, L. (1994). *Music therapy: An art beyond words*. New York: Routledge.
- Burdeva, T. (2005). The competence of music teachers at the elementary schools. *Trakia Journal of Sciences*, 3(8), 4-6.
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading?. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 167-178.
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Chan, A. S., Ho, Y., & Cheung, M. (1998, November 12). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396, 128. doi:10.1038/24075
- Collins, A. (2014). Neuroscience, music education and the pre-service primary (elementary) generalist teacher. *International Journal of Education & Arts*, 15(5), Preuzeto 31.04.2015. sa: <http://www.ijea.org/v15n5/>.
- Costa-Giomi, E. (2000). The relationship between absolute pitch and spatial abilities. In: C. Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon & J. A. Sloboda (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele, UK: Keele University, Department of Psychology.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32, 139-152.
- Covington, M. V. (1984). The motive of self-worth. In: Ames, R. E. & Ames, C. (Eds.), *Motivation in education: student motivation, Vol. 1*. (pp. 77-113). San Diego: Academic Press.
- Creech, A. & Ellison, J. (2010). Music in the early years. In S. Hallam & A. Creech (Eds.), *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom* (pp.194-210). London: Institute of education, University of London.
- Cuvaj, A. (1911). *Građa za povijest školstva kraljevine Hrvatske i Slavonije, svezak VI i VII*. Zagreb: Kraljevska zemaljska tiskara.
- Deliège, I., & J. A. Sloboda, eds. (1996). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- de Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375-391.

- de Vries, P. (2004). The extramusical effects of music lessons on preschoolers. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 6-11.
- Dobrota, S. (2002). Glazbena nastava u razrednoj nastavi. *Tonovi*, 40, 35-48.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Eccles, J., Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts Boost academic achievement? *Journal of Art and Design Education*, 17(1), 51-60.
- Ellison, J. & Creech, A. (2010). Music in the primary school. In: S. Hallam i A. Creech (Eds.), *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom* (pp. 211-227), London: Institute of Education, University of London.
- Ercegovac-Jagnjić, G. (2004). Glazbeno obrazovanje učitelja kao bitni čimbenik predstojeće reforme školstva. *Zbornik radova / Sveučilište u Zadru*, 4 (4), 152-161.
- Ercegovac-Jagnjić, G. i Nikolić, L. (2010). Trema studenata prilikom sviranja i pjevanja. U: T. Vrandečić i A. Didović (ur.), *Glas i glazbeni instrument u odgoju i obrazovanju* (str. 90-102). Zagreb: Grafobiro Dominić.
- Fajgelj, S. i Janičić, B. (2008). KAKAOKTT: SPSS makro za ajtem analizu – klasični model. *Primenjena psihologija*, 1 (3-4), 207-222.
- Farnsworth, P. R. (1969). *The social psychology of music*. Ames: Iowa State University Press.
- Fauvel, J., Flood, R., Wilson, R. J. (2006). *Music and Mathematics: From Pythagoras to Fractals*. Oxford University Press.
- Fitzpatrick, K. R. (2006). The effect of instrumental music participation and socioeconomic status on Ohio fourth-, sixth-, and ninth-grade proficiency test performance. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 73-84.
- Fredrickson, W. E. (1999). Effect of musical performance on perception of tension in Gustav Holst's first suite in E flat. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 44-52.
- Fredrickson, W. E., & Coggiola, J. C. (2003). A Comparison of Music Majors' and Nonmajors' Perceptions of Tension for Two Selections of Jazz Music. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 259-270.
- Frego, R. J. D. (1999). Effects of aural and visual conditions on response to perceived artistic tension in music and dance. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 31-43.
- Furlan I. et al. (2005). *Psihologijski rječnik*. (2. izmijenjeno i dopunjeno izd.) Jastrebarsko : Naklada Slap.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In: N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 60-74). Boston: Allyn & Bacon.
- Gajić, S. (1998). Kakva je i od čega zavisi nastava muzičke kulture u nižim razredima osnovne škole. *Nastava i vaspitanje*, 47 (1), 50-61.
- Gamble S. (1988). The elementary classroom teacher: An ally for music education. *Music Educators Journal*, 76(1), 25-28.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basis Books.
- Gembris, H. & J.W. Davidson (2002). Environmental influences. In: R. Parncutt, & G.E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 17-30). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Gifford, E. F. (1993). Why is pre-service training in music for general primary teachers so unsuccessful?. *Queensland Researcher*, 9(3), 28-35.

- Giles, A. M. & Frego, R. J. D. (2004). An inventory of music activities used by elementary classroom teachers: An exploratory study. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(2), 13-22.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Gordon, E. E. (1989). *Manual for the Advanced Measures of Music Audiation*. Chicago: G.I.A. Publications, Inc.
- Gouzouasis, P., Guhn, M. & Kishor, N. (2007). The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core Grade 12 academic subjects. *Music Education Research*, 9(1), 81-92.
- Graham, S. & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement and depth of processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gruhn, W. (2002). Phases and stages in early music learning: A longitudinal study on the development of young children's musical potential. *Music Education Research*, 4(1), 51-71.
- Hallam, S. & Prince, V. (2000). *Research into instrumental music services*. London: DfEE.
- Hallam, S. & Prince, V. (2003). Conceptions of musical ability. *Research Studies in Music Education*, 20, 2-22.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26 (2), 116-132.
- Hallam, S. (2005). *Enhancing motivation and learning throughout the lifespan*. London: Department for Education and Employment.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. London: Institute of education, University of London.
- Hallam, S. (2010a). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of music*, 38, 308-330.
- Hallam, S. (2010b). The power of music: its impact on the intellectual, personal and social development of children and young people. In S. Hallam & A. Creech (Eds.), *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom* (pp. 2-17). Institute of education, University of London.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. & Kokotsaki, D. (2009). Trainee primary school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240.
- Hannon, E. E. & Johnson, S. P. (2005). Infants use meter to categorize rhythms and melodies: Implications for musical structure learning. *Cognitive Psychology*, 50(4), 354-77.
- Hannon, E. E. & Trainor, L. J. (2007). Music acquisition: Effects of enculturation and formal training on development. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 466-472.
- Hargreaves, D. (1986). *Developmental psychology of music*. Cambridge: University Press.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., Cusworth, L., White, R. & Paola, R. (2000). *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough: NFER.
- Hash, Ph. M. (2010). Preservice classroom teachers' attitudes toward music in the elementary curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 19 (2), 6-24.
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196.
- Herbert, R. (2011). An empirical study of normative dissociation in musical and non-musical everyday life experiences. *Psychology of music*. 41 (3), 372-394.
- Herrmann, N. (1988). *The creative brain*. Lake Lure, NC: Brain books.
- Hetland, L. & Winner, E. (2001). The arts and academic achievement: what the evidence shows. *Arts education Policy Review*, 102, 3-6.
- Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*. 34(3/4), 179-238.
- Hilden, K., Ardila-Mantilla, N., Bollinger, T., Francois, J.C., Lennon, M., Reed, G., Stolte, T. & Stone, T. (2010). *Instrumental and vocal teacher education: European perspectives*. Amsterdam: Drukkerij Terts.

- Ho BC, Andreasen NC, Nopoulos P, et al. (2003). Progressive structural brain abnormalities and their relationships to clinical outcome: a longitudinal magnetic resonance imaging study early in schizophrenia *Arch Gen Psychiatry*, 60:585–94.
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Moore, D. M. & Sloboda, J. A. (1995). Are there early childhood signs of musical ability?. *Psychology of Music*, 23(2), 162-176.
- Hrvatski kvalifikacijski okvir* (2009). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa. Preuzeto 21.05.2015. sa: <https://www.azvo.hr/hr/medunarodne-aktivnosti/ured-enic-naric/hrvatski-kvalifikacijski-okvir-hko>
- Husain, G., Thompson, W. F. & Schellenberg, E. G. (2002). Effects of musical tempo and mode on arousal, mood, and spatial abilities. *Music Perception*, 20, 151-171.
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C. & Schlaug, G. (2009). The effects of musical training on structural brain development. *The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity*. New York Academy of Sciences, 1169, 182-186.
- Ilišin, V., Bouillet, D., Gvozdanović, A. i Potočnik, D. (2013). *Mladi u vremenu krize: Hrvatska 2012*. Zagreb: Friedrich Ebert Stiftung/Institut za društvena istraživanja.
- Ilišin, V., Marinović Bobinac, A. i Radin, F. (2001). *Djeca i mediji: Uloga medija u svakodnevnom životu djece*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Ilišin, V. i Radin, F. (2002). *Mladi uoči trećeg milenija*. Zagreb: instiut za društvena istraživanja i zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Jackendoff, R., & F. Lerdahl (2006). The Capacity for Music: What Is It, and What's Special About It? *Cognition*, 100.1, 33-72.
- Jackson, C.S. & Tlauka, M. (2004). Route learning and the Mozart effect. *Psychology of Music*. 32(2), 213-220
- Jeanneret, N. (1994). Changing preservice primary teachers' attitudes to music: Implications for music education practise. Paper presented at the *AARE Annual Conference. Newcastle*. Preuzeto 30.04.2015. sa: <http://www.aare.edu.au/data/publications/1994/jeann94508.pdf>
- Kalmar, M. (1982). The effects of music education based on Kodaly's directives in nursery school children. *Psychology of Music, Special Issue*, 63-68.
- Karma, K. (1985). Components of auditive structuring: Towards a theory of musical aptitude. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 82, 1-13.
- Kemp, A. E. & Mills, A. E. (2002). Musical potential. In: R. Parncutt and G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: creative strategies for the teaching and learning* (pp. 3-16). Oxford: Oxford University Press.
- Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music-making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354-364.
- Knežević, G. (1988). *Šečem, šečem, drotičko*. Zagreb: Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske.
- Knežević, G. (1993). *Naše kolo veliko: hrvatski dječji folklor: gradivo iz 19. i 20. stoljeća*. Zagreb: Ethno.
- Kochanska, G., Murray, K. T. & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220-232.
- Kochanska, G., Murray, K. T., Jacques, T. T., Koenig, A.L. & Vandegest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development*, 67, 490-507.
- Koelsch, S., Fritz, T., Schulze, K. et al. (2005). Adults and children processing music: an fMRI study. *Neuroimage*, 25, 1068-1076.
- Kolić-Vehovec, S. (1998). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Koraj, Z. (1997). Četverogodišnji studij u izobrazbi učitelja. *Napredak*, 138(1), 29-38.
- Košta, T. (2009). Razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj u drugoj polovici XIX. stoljeća – promjene u glazbeno-nastavnoj praksi nekad i danas. U: S. Vidulin-Orbanić (ur.), *Obrazovanje učitelja*

- glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju, zbornik radova (str. 103-114). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.
- Koutsoupidou, T. & Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278.
- Kragulj, S. (2011). Odgojno-obrazovna klima u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 25 (1), 35-60.
- Kršić-Sekulić, V. (1990). *Korelacija nastave solfeđa sa instrumentalnom nastavom*. Knjaževac: Muzičko-izdavačko preduzeće „Nota“.
- Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: EDUCA.
- Lacković-Grgin, L. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lauster, P. (1997). *Postanite samopouzdan* (prev. s njemačkog M. Živković). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Law, L. N. C. & Zentner, M. (2012). Assessing musical abilities objectively: Construction and validation of the Profile of Music Perception Skills. *PLoS One*. 7(12): e52508. doi: 10.1371/journal.pone.0052508.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.
- Levitin, D. J. (2011). *Muzika i mozak – Zašto volimo muziku*. Novi Sad: Psihopolis.
- Long, M (2007). *The effect of a music intervention on the temporal organisation of reading skills*. Unpublished PhD, Institute of Education, University of London.
- Lundin, R. W. (1967). *An objective psychology of music*. New York: The Ronald Press Company.
- Madden, K., Orenstein, D., Oulanov, A., Novitskaya, Y., Bazan, I., Ostrowski, T. & Ahn, M. H. (2014). Music education, aesthetics, and the measure of academic achievement. *Creative Education*, 5, 1740-1744.
- Manasterotti, V. (1977). *Muzički odgoj na početnom stupnju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mandarić, V. (2002). Crkva u očima mladih. *Bogoslovska smotra*. 71 (4), 579-596.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- McPherson, G. (2006). *The child as musician*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. & Hallam, S. (2009). Musical potential. In: Hallam, S., I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp.255-264). Oxford: University Press.
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?*. (prev. s njemačkog V. Adamček) Zagreb: Erudita.
- Mildner, V. (2003). *Govor između lijeve i desne hemisfere*. Zagreb: IPC grupa.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125-138.
- Mills, J. (2009). *Music in the primary school*. Oxford University Press.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak*, 150(3-4), 488-506.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: PRINTERA GRUPA.
- Mirković Radoš, K. (1998). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Moore, R., Vareyar, S., Fulford, J., Tyler, D., Gribben, C., Baker, P., James, D. & Growland, P. (2001). Antenatal determination of fetal brain activity in response to an acoustic stimulus using functional magnetic resonance imaging. *Human Brain Mapping*, 12, 94-99.
- Morrison, S. (1994). Music students and academic growth. *Music Educators Journal*, 81(2), 33-36.
- Motte-Haber, H. de la (1999). *Psihologija glazbe*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Munjiza, E. (2004). Pedagoško-psihološko osposobljavanje u učiteljskim školama od 1849. do 1960. godine. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 6, 1, 31-50.
- Munjiza, E. i Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 8(2), 361-383.

- Mužić, V. (1979). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“ – OOUR Zavod za udžbenike.
- Nantais, K. M. & Schellenberg, E. G. (1999). The Mozart effect: An artifact of preference. *Psychological Science*, 10, 370-373.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (1999). Zagreb: Prosvjetni vjesnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Neville, H. J., Andersson, A., Bagdade, O., Bell, T., Currin, J., Fanning, J., et al. (2009). How can musical training improve cognition. In: S. Dehaene & C. Petit (Eds.), *The Origins of human dialog: Speech and music* (pp. 277-290). Paris: Odile Jacob.
- Николић, Ј. (2014). Образовање будућих учитеља разредне nastave за вођење певања у разреду. У: М. Петровић (ур.), *Социолошки аспект педагогије и извођаштва у сценским уметностима: тематски зборник/Шеснаести педагошки форум сценских уметности* (стр. 81-99). Београд: Факултет музичке уметности.
- Nikolić, L. (2012). *Dinamika promjena u nastavi Glazbene kulture u mlađim razredima osnovne općeobrazovne škole u Hrvatskoj*. Neobjavljeni rukopis.
- Nikolić, L. i Ercegovac-Jagnjić, G. (2010). Uloga glazbenih sposobnosti u glazbenom obrazovanju učitelja primarnog obrazovanja. *Metodika*, 11, 20, 23-33.
- Nikolić, L., Ercegovac-Jagnjić, G. & Bogunović, B. (2013). The influence of primary teachers' educational models on elements of their musical competence. *Croatian Journal of Education*, 15 (4), 1033-1056.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J., & Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and Cogniton*, 59, 124-134.
- Novačić, S., P. Kutnjak, N. Njirić i Makjanić, V. (1985). *Glazbena kultura u prvom, drugom i trećem razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- O'Neill, S. A. (2006). Positive youth musical egagement. In: G. E. McPherson (Ed.), *The child as a musician* (pp. 461-474). Oxford University Press.
- Overy, K., Norton, A., Ronin, K. et al. (2004). Imaging melody and rhythm processing in young children. *NeuroReport*, 15, 1723-1726.
- 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* (pp. 88-112). New York: Oxford University Press.
- Pavičić Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 119-133.
- Pervin, L. A., Cervone, D. i John, O. P. (2008). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja* (prev. s engleskog B. Malačić, M. Kotrla, G. Milas). Zagreb: Školska knjiga.
- Petz, B. (ur.) (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Platel, H., Price, C., Baron, J., Wise, R., Lambert, J., Frackowiak, R. S., Lechevalier, B. & Eustache, F. (1997). The structural components of music perception. A functional anatomical study. *Brain*, 120, 229-243.
- Pravilnik o osnovama financiranja visoke naobrazbe na javnim visokim učilištima* (1996). Zagreb: Ministarstvo znanosti i tehnologije. Preuzeto 05.06.2015. sa: [http:// www.mzos.hr/ dbApp/ pregled.aspx?offset=0&appName=propisi&search=2](http://www.mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?offset=0&appName=propisi&search=2)
- Price, H. E. & Burns, V. (1989). Classroom teachers' assessments of elementary education music methods. *Update: Applications of Research in Music Education*, 8 (1), 28-32.
- Hrpka, I. (1991). Prijemni ispit – provera muzičkih sposobnosti u: Vasiljević. Z. M. *Metodika solfeđa*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu, str. 9-21.
- Proleksis enciklopedija* – prva hrvatska opća i nacionalna online enciklopedija. Sposobnost. Preuzeto sa: [http:// http://proleksis.lzmk.hr/46597/](http://http://proleksis.lzmk.hr/46597/), 06.03.2014.
- Proleksis enciklopedija* – prva hrvatska opća nacionalna online enciklopedija. Muzikalnost. Preuzeto sa: [http:// http://proleksis.lzmk.hr/55007/](http://http://proleksis.lzmk.hr/55007/), 07.10.2013.
- Psychology dictionary*. Preuzeto 29.04.2015. sa: <http://psychologydictionary.org/self-confidence/>

-
- Rabinowitch, T-C., Cross, I. & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41, 484-498.
- Radočaj-Jerković, A. (2009). *Pjesma i pjevanje u općeobrazovnoj školi*. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Muzička akademija, Filozofski fakultet.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Rada, S. (2010). Struktura vremena uz medije kod adolescenata Splitsko-dalmatinske županije. *Medianali*, 4(8) (165-174).
- Rauschecker, J. P. (2003). Functional organization and plasticity of auditory cortex. In: I. Peretz (Ed.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 357-365). London: Oxford University Press.
- Rauscher, F. H. & Zupan, M. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 215-228.
- Rauscher, F. H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In: J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 269-278). New York: Academic Press.
- Rauscher, F. H. (2009). The impact of music instruction on other skills. In: S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 244-252). Oxford: University Press.
- Rauscher, F. H., LeMieux, M., & Hinton, S. C. (2005). *Selective effects of music instruction on cognitive performance of at-risk children*. Paper presented at the biannual meeting of the European Conference on Developmental Psychology, Tenerife, Canary Islands.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart Enhances Spatial-Temporal Reasoning: Towards a Neurophysical Basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44-47.
- Razdevšek-Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? *Napredak*, 146 (1), 75-90.
- Reimer, B. S. (1975). Influence of causal beliefs on affect and expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 1163-1167.
- Richards, C. (1999). Early childhood preservice teachers' confidence in singing. *Journal of Music Teacher Education*, 9, 6-17.
- Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A. & Bambrick, C. (2013). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31, 292-309.
- Riman, M. (2003). Važnost učiteljevih osobina za uspješan rad u nastavi glazbenog odgoja. U: R. Bacalja (ur.), *Djetinjstvo, razvoj i odgoj: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa* (str. 159-167). Zadar: sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
- Riman, M. (2008a). *Dijete pjeva: pjevanje u prvom, drugom i trećem razredu osnovne škole*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
- Riman, M. (2008b). Smjernice za razvoj učiteljskih glazbeno-metodičkih kompetencija. U: Czékus G. (ur.), *Budućnost obrazovanja učitelja, II. Međunarodna naučna konferencija – zbornik radova konferencije* (str. 114-119). Subotica.
- Rojko, P. (1981). *Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzikološki zavod Muzičke akademije.
- Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe, Teorijsko-tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Jospa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
- Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti*. Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje – elektroničko. Preuzeto 10.04.2014. sa: https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_glazbe_Teorijsko_tematski_aspekti.pdf
- Rosić, V. (2009). Obrazovanje učitelja i odgojitelja. *Metodički obzori*, 4 (7-8), 19-32.
- Runfola, M. & Swanwick, K. (2002). Developmental characteristics of music learners. In: R. Colwell (Ed.), *New handbook of research on music teaching and learning* (pp. 373-397). New York: Oxford University Press.
- Ruddock E., & Leong, S. (2005). 'I am unmusical!': the verdict of self-judgement. *International Journal of Music Education*, 23(1), 9-22.

-
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, March 11(1), 23-36.
- Saffran, J. R., Loman, M. M., & Robertson, R. R. W. (2000). Infant memory for musical experiences. *Cognition*, 77(1), B15-B23.
- Saarikallio, S. and Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music* 35/1: 88-109.
- Satow, L. (2001.). Immer ein prima Unterrichtsklima? Unterrichten/Erziehen, *Die Zeitschrift für kreative Lehrerinnen und Lehrer*, 20 (6), 308-311.
- Schellenberg, E. G. & Hallam, S. (2005). Music listening and cognitive abilities in 10 and 11 year olds: The Blur effect. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 202-209.
- Schellenberg, E. G. & Weiss, M. W. (2013). Music and cognitive abilities. In: D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 499-550). Amsterdam: Elsevier.
- Schellenberg, E. G. & Winner, E. (2011). Music training and nonmusical abilities: Introduction. *Music Perception*, 29(2), 129-132.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511-514.
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (6), 317-320.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98, 457-468.
- Schellenberg, G. E. (2011a). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 102, 238-302.
- Schellenberg, G. E. (2011b). Music lessons, emotional intelligence and IQ. *Music Perception*, 29, 185-194.
- Schlaug, G. & Gaser, C. (2003). Brain structure differ between musicians and nonmusicians. *Neuroscience*, 9240-9245.
- Schlaug, G. (2009). Music, musicians, and brain plasticity. In: S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 197-207). Oxford: University Press.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. & Winner, E. (2005). Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development. *Annals New York Academy of Sciences*, 219-230.
- Scott, L. (1992). Attention and perseverance behaviours of preschool children enrolled in Suzuki violin lessons and other activities. *Journal of Research in Music Education*, 40 (3), 225-235.
- Seddon, F. & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403-421.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikulumu. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 305-331). Zagreb: Školska knjiga.
- Shenfield, T., Trehub, S. E., & Nakata, T. (2003). Maternal singing modulates infant arousal. *Psychology of Music*, 31, 365-375.
- Shuter-Dyson, R. (1999). Musical ability. In: Deutsch, D. (Ed.), *The psychology of music. A volume in Cognition and perception* (pp. 627-651). Elsevier Inc.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Slunjski, E. (2007). Vrijednosti učitelja kao temelj odgojno obrazovnog procesa. U: N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja: Osijek, 18. i 19. travnja 2007.: zbornik radova, Competences and teacher competence: Osijek, 18th – 19th April 2007.: proceedings* (str. 191-197). Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska; Kherson State University, Ukraine.
- Smith, S. A., Kass, S. J., Rotunda, R. J. & Schneider, S. K. (2006). If at first you don't succeed: Effects of failure on general and task-specific self-efficacy and performance. *North American Journal of Psychology*, 8, 171-182.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2011. Preuzeto 09.04.2015. sa: http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/132_standardi-nastavnika_cir.pdf

- Stanišić, A., Jandrašek, V. (2011a). *Razigrani zvuci 2, priručnik iz glazbene kulture za učitelje u 2. razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stanišić, A., Jandrašek, V. (2011b). *Razigrani zvuci 3, priručnik iz glazbene kulture za učitelje u 3. razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stanišić, A., Jandrašek, V., Šimunov, J. (2011c). *Razigrani zvuci 1, priručnik iz glazbene kulture za učitelje u 1. razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U: N. Polovina i J. Pavlović (prir.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 63-84), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Sternberg, R. J. & Williams, W. M. (2010). *Educational psychology*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Судзиловски, Д. *Концепција стручног усавршавања учитеља у области музичке педагогије*. Докторска теза одбрањена у Београду на Факултету музичке уметности 2014. године.
- Сучевић, В. (2008). Компетенције учитеља за квалитетну школу. Сомбор: *Норма*, бр. 1-2.
- Svalina, V. (2009). Kreativni pristup glazbenom obrazovanju budućih učitelja. U: K. Munk (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* (str. 93-106). Zagreb: Profil International.
- Svalina, V. (2013). *Kurikulum glazbene kulture i kompetencije za poučavanje glazbe na primarnom stupnju obrazovanja*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Swanwick, K. (1991). Further research on the musical development sequence. *Psychology of Music*, 19, 22–32.
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children' composition. *British Journal of Music Education*, 3, 305-339.
- Šenk, L. i Ercegovac-Jagnjić, G. (2004). Poteškoće u nastavi sviranja na učiteljskom studiju. *Život i škola*, 12, 116-124.
- Šimić Šašić, S. Klarin, M. i Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(1), 31-62.
- Šulentić Begić, J. (2009a). Pjevanje kao izabrana aktivnost otvorenog modela nastave glazbe. U: T. Vrandečić i A. Didović (ur.), *Glas i glazbeni instrument u odgoju i obrazovanju, Monografija umjetničko znanstvenih skupova 2007.-2009.* (str. 153-164). Zagreb: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna istraživanja.
- Šulentić Begić, J. (2009b). Razvoj kreativnosti studenata Učiteljskog studija u kolegiju Metodika glazbene kulture. *Tonovi*, 54, 81-96.
- Šulentić Begić, J. (2010). Problematika pjevačkog zbora mlade školske dobi, *Tonovi*, 55, 33-44.
- Šulentić Begić, J. (2013). Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za poučavanje glazbe. *Život i škola*, 29(1), 252-269.
- Šulentić Begić, J. i Begić, A. (2014). Glazbena naobrazba učitelja primarnog obrazovanja u europskim državama. U: I. Prskalo, A. Jurčević Lozančić, Z. Braičić (ur.), *14. Dani Mate Demarina – Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja, 14th Mate Demarina Days Contemporary Challenges to Educational Theory and Practice* (str. 285-294). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30 (1), 26-34.
- Theusch, E., Basu, A. & Gitschier, J. (2009). Genome-wide study of families with absolute pitch reveals linkage to 8q24.21 and locus heterogeneity. *The American Journal of Human Genetics*, 85, 112-119.
- The Leading Question/Musical Ally*. Preuzeto 1.9.2012. sa: <http://musically.com/services/research/>
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G. & Husain, G. (2001). Arousal, mood, and the Mozart effect. *Psychological Science*, 12, 248-251.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2003). Perceiving prosody in speech: Effects of music lessons. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 530–532.

-
- Thorndike, E (1999) [1913]. *Education Psychology*. New York: Routledge. ISBN 0-415-21011-9.
- Todorović, D. (2008). *Metodologija psiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Trainor, L. J., Tsang, C. D. & Cheung, V. H. W. (2002). Preference for consonance in 2- and 4-month-old infants. *Music Perception*, 20, 187-194.
- Trehub, S. (2000). Foundations: Music perception in infancy. In: J. Flohr (ed.), *The musical lives of young children* (pp. 24-29). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Trehub, S.E., Bull, D. & Thorpe, L.A. (1984). Infants perception of melodies: The role of melodic contour. *Child Development*, 55, 821-830.
- Valerio W. H., Freeman N. K. (2009). Pre-service teachers' perceptions of early childhood music teaching experiences. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 181, 51-69.
- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 149-166.
- Vasiljević, Z. M. (2006). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vidulin-Orbanić, S. (2008a). Poticanje individualnog razvoja učenika izvannastavnim glazbenim aktivnostima. *Tonovi*, 52 (2), 85-91.
- Vidulin-Orbanić, S. (2008b). Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu. *Metodički obzori*, 3(2), 19-33.
- Vidulin-Orbanić, S. (2010). *Utjecaj izvannastavnih glazbenih aktivnosti na kulturu provođenja slobodnog vremena mladih* (Neobjavljena doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Vitale, J. L. (2011). Music makes you smarter: A new paradigm for music education? Perceptions and perspectives from four groups of elementary education stakeholders. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 317-343.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Wallick, M. (1998). A comparison study of the ohio proficiency test results between fourthgrade string pullout students and those of matched ability. *Journal of Research in Music Education*, 46, 239-47.
- Walicki, K. (2010). *The future of our nation depends on science, math, and technology*. Education in the USA. Preuzeto 23.05.2014. sa: <https://en.wordpress.com/tag/e-d-u-c-a-t-i-o-n-in-the-u-s-a/>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wetter, O. E., Koerner, F. & Schwaninger, A. (2009). Does it improve school performance? *Instr Sci*, 37, 365-374.
- Wolff, K. (1979). The non-musical outcomes of music education: A review of the literature. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 55, 1-27.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Zachopoulou, E., Tsapakidou, A. & Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 631-642.
- Zimmerman, M. P. (1971). Musical Characteristics of children. *Research to the Music Classroom*. 1, MENC, Reston, VA.
- Zrilić, S. i Košta, T. (2009). Učitelj – kreator izvannastavnih aktivnosti. *Magistra Iadertina*, 4(4), 160-172.

Internetske stranice muzičkih škola i fakulteta:

- Glazbena škola Vatroslav Lisinski, Zagreb <http://www.glazbena-lisinski.hr/novosti.php?id=92> posećeno 29.09.2015.
- Glazbena škola „Silvije Bombardelli“, Solin http://www.glazbena-skola-solin.com/images/PRAVILNIK_O_PROVO%20ENJU_PIJEMNOG_ISPITA_ZA_UPIS_U_PRVI_RAZRED_OSNOVNE_GLAZBENE_%20KOLE.pdf posećeno 29.09.2015.
- Glazbena škola Josipa Hatzea, Split <http://upisi.gsjh.hr/> posećeno 29.09.2015.
- Glazbena škola Frana Lhotke, Sisak <http://fran-lhotka.hr/modules/news/article.php?storyid=140> posećeno 29.09.2015.
- Glazbena škola Makarska <http://gs-makarska.hr/?p=1516> posećeno 29.09.2015.
- Glazbena škola Jan Vlašimsky, Virovitica <http://www.vlasimsky.hr/natjecaj-za-upis-polaznika-u-prvi-razred-osnovnoga-glazbenog-obrazovanja-za-skolsku-godinu-2015-2016/#more-2449> posećeno 29.09.2015.
- Muzička škola Vatroslav Lisinski, Beograd <http://lisinski.edu.rs/prijemni-ispit-za-osnovnu-muzicku-skolu/> posećeno 29.09.2015.
- Muzička škola 'Isidor Bajić', Novi Sad <http://www.isidorbajic.edu.rs/wp-content/uploads/Pravilnik-o-upisu-u-OM%20.pdf> posećeno 29.09.2015.
- Muzička škola „Mokranjac“, Beograd <http://www.mokranjacbg.rs/> posećeno 29.09.2015.
- Muzička škola – Subotica <http://muzickasu.edu.rs/index.php?id=345> posećeno 29.09.2015.
- Muzička škola „Stanislav Binicki“, Beograd <http://www.binicki.edu.rs/prijemni-ispiti-201516-info/> posećeno 29.09.2015.
- Muzička škola „Josif Marinković“, Beograd <http://josifmarinkovic.edu.rs/2014/11/upis-u-osnovnu-muzicku-skolu/> posećeno 29.09.2015.
- Učiteljski fakultet u Beogradu <http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2015/06/konkurs-I.pdf> posećeno 29.09.2015.
- Učiteljski fakultet u Užicu <http://fakulteti.edukacija.rs/wp-content/uploads/2014/02/uciteljski-fakultet-uzice-konkurs-za-upis-2015-2016.pdf> posećeno 29.09.2015.
- Fakultet pedagoških nauka u Jagodini <http://www.pefja.kg.ac.rs/vodicbuducistud.html> posećeno 29.09.2015.
- Učiteljski fakultet u Vranju http://www.ucfak.ni.ac.rs/dokumenti/tekstovi/7_1_Program_studija.pdf posećeno 29.09.2015.
- Pedagoški fakultet u Somboru <http://www.pef.uns.ac.rs/index.php/34-upis-2015-godine> posećeno 29.09.2015.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1.

Дескрипција спроведене вокално-инструменталне наставе наставног предмета *Свирање I* на учитељским студијама школске године 2013/14. на Учитељском факултету у Осијеку.

Наставни предмет *Свирање I* – вокално-инструментална настава

Свирање I је наставни предмет на другој години студија према програму учитељских студија у Осијеку. У питању је предмет коме претходе *Теорија гласбе* и *Гласбена култура* на првој години студија, а пошто су то предмети који нису извођачки оријентисани, настава *Свирања I* представља почетак вокално-инструменталне обуке студената и обавезна је за све студенте. Настава се изводила у облику вежби са групама од 12 и 13 студената (укупно 105 студената) у учионици која има један клавир. Студенти су се могли обратити наставнику за време наставе, али и када су им биле неопходне индивидуалне консултације. Настава *Свирања I* се изводила сваке недеље кроз два семестра, односно 30 недеља, али није реализовано свих 30 сати, што због тога што је планом студија предвиђен одлазак студената на стручну педагошку праксу, што због организације рада на факултету.

Циљ предмета је свладавање елементарне вештине свирања клавијатурног инструмента (клавира, синтисајзера) до нивоа аматерског музицирања, како би се њиме могли што сврсисходније користити у раду с децом.

Очекивани исходи предмета *Свирање I* су:

- а) овладати техником свирања на инструменту с обе руке;
- б) свирати мелодију и хармонску пратњу песама;
- в) применити вештину читања нотног писма за анализу и интерпретацију композиције;
- г) свирати и певати песме за децу раног школског узраста.

Садржаји предмета подразумевају упознавање инструмента, положај тела и руку при свирању, артикулацију прстију, техничке вежбе за постизање независности прстију и руку, подметање палца, пребацивање прста, диференцирање мелодије од хармонске пратње, утврђивање музичке писмености у виолинском кључу, познавање и извођење динамичких ознака, фразу и њену реализацију, једноставне и сложене мере и обрађивање ритмичких фигура, те извођење дечјих песама из програма музичке културе у 1, 2. и 3. разреду основне школе с хармонском пратњом и певањем.

Обавезна и допунска литература садржи уџбенике за почетничко свирање, приручнике за учитеље, уџбенике за музичку културу у основној школи и збирке које садрже дечје песме.

Опис вокално-инструменталне наставе

На самом почетку школске године наставник је упознао студенте с наставним предметом *Свирање I* (циљ, исходи учења, компетенције, садржаји, литература, испит, колоквијуми). Наставник је дао студентима скрипту с материјалима за наставу и самостално вежбање. Договорили су се о начину рада, очекиваном залагању студената на настави и током самосталног рада код куће, те о начину комуникације наставника и студената на настави музике. Разговарало се о праћењу рада студената на индивидуалном нивоу и толеранцији евентуалних изостанака студената с вежби. Студенти су информисани о томе како би могли да набаве музички инструмент за вежбање код куће и скрипте за наставу, као и о могућностима вежбања свирања у згради факултета.

Наставник је повео дискусију о музичким способностима, хетерогености у односу на музичке способности међу студентима и у групама за вежбе, страху од музичког извођења пред другима, важности континуираног, дисциплинобаног и правилног вежбања свирања и певања за успешност учења ових вештина, као и о приступу наставника сваком студенту у односу на његове способности и специфичности. Најављена је провера музичких способности и договорени су индивидуални термини за проверу музичких способности студената у следећим недељама. Прецизиран је распоред наставе за вежбе по групама, време појединачних консултација на факултету и могућност свакодневне комуникације с наставником путем мејла.

Приликом следећег сусрета, у другој недељи наставе, спроведено је иницијално тестирање нотне писмености и анкетање студената о њиховим ранијим музичким формалним и неформалним искуствима, музицирању у оквиру породице и музичким навикама. Према договору, неки студенти су учествовали у индивидуалној провери музичких способности и том приликом је наставник давао кратке афирмативне коментаре чија је сврха упућивање на предстојећи заједнички рад у развоју музичких вештина.

Почетничко учење свирања креће од упознавања карактеристика музичког инструмента, положаја тела при свирању, артикулације прстију и прстомета. Како у учионици за наставу музике нема друге клавијатуре осим једног клавира, студентима

је препоручено да направе клавијатуру на картону у природној величини типака (максималног опсега који стане на ширу страницу А4 формата) и да је доносе на сваки час како би боље пратили наставу.

Наставник је у скрипти, осим песама које ће учити, навео и двадесетак генерисаних музичких примера који студентима помажу у читању нота абecedом у првој и другој октави, помоћу којих уче о трајању нота и пауза у различитим мерама, упознају се с појмом фразе, појмом легата, појмовима короне и лигатуре, са ознакама за репетицију, с особеностима различитих мера, уче промену теза и арза, те бројање доба у такту. Наведени примери су погодни за почетак свирања сваком руком засебно, уз гласно бројање, а затим паралелним свирањем с обе руке. На почетку су дати примери у Це-дуру, а затим у Де-дуру, као припрема за свирање и певање лакших дечјих песама. Поступак демонстрације и вежбања спроводи се тако што наставник демонстрира цео пример, након чега студенти гласно ишчитавају абecedом ноте, уз потврђивање прстомета којим ће се свирати; потом следи свирање с бројањем, при чему наставник свира на клавиру, а студенти по својим картонским клавијатурама на клави. Свира се прво један такт, па други, затим се спајају двотакти или тротакти, у зависности од структуре примера, потом се двотакти спајају у четворотакте и даље до спајања следећег четворотакта. Тек након тога спаја се цео музички пример. У целом поступку студенти свирају по својим 'клавијатурама' и опонашају наставника који свира на клавиру, спајајући звук с моторичким покретом и гласним бројањем доба у такту. Овај поступак се понавља код сваке обраде новог садржаја све док се не савлада свирање у појединим мерама и тоналитетима, а онда се понавља код песама у којима се појављују неки нови елементи.

Паралелно с почетничким вежбама свирања, учи се певање бројалица и лакших дечјих песама из програма од 1. до 3. разреда основне школе. Студенти упознају појам интонације, како је перципирати, како је задати и проверити да ли је песма отпевана коректно. Упознају се са функционисањем гласовног апарата и вежбама дисања које су примењиве и у раду с ученицима млађих разреда основне школе. Учење песама започиње песмама мелодијског опсега од e^1 до ge^1 , а потом се опсег шири наизменично узлазно и силазно. Полази се од интервала $ge-e$ да би студенти могли да фиксирају тон ge^1 , јер до тада нису обраћали пажњу на висину тона, а како мала деца и музички идиом коме припадају студенти базира народну дечју песму управо на интервалу мале терце силазно препоручљиво је почети с наведеним тоном и интервалом. Песме се уче

оним редоследом којим се учи и њихово свирање, али неколико недеља унапред. Наиме, циљ је оспособити студенте за 'читање' нотног записа музичког примера како би исти могли извести у раду с децом, али с обзиром на узраст студената, време које је предвиђено за музичку наставу није довољно за праву музичку писменост. Стога се инстистира на томе да студент најпре научи да песму пева по слуху. Учење песме изводи се методом учења песме по слуху са малим музичким реченицама.²¹⁴ Песма се учи и понавља из часа у час, док се не запамти. Студенти би требало код куће да увежбају свирање, јер знају како треба да звучи. Њихово свирање ослања се на свирање по слуху и свирање по нотама.

С почетничким вежбама почињу се свирати и најлакше песме, најпре само десном руком. Након неколико недеља наставе објашњава се начин хармонизовања песме и увежбава посебно лева рука за акорде који ће бити пратња мелодији. Коначно се учи спојено свирање десне и леве руке на примерима бројалица и лакших песама.

Редослед учења песама за свирање прати опсег тонова који је у почетку највише квинта да би студенти савладали свирање уз „једноставнији“ положај десне руке. Затим се опсег проширује у односу на увођење специфичних скокова у прстореду и подметање палца, те пребацивање прста преко палца. Исто тако, полази се од песама у Це-дуру, затим следе песме у Де-дуру, Еф-дуру и тако даље, па до песама с модулацијом, али распон тоналитета не прелази три предзнака. Поступност се прати и у ритмичким фигурама од дводелне поделе јединица мере па према пунктираном ритму. Посебности карактеристика мера уче се на почетку године и понављају се кроз сваку нову песму.

Свака песма се учи са циљем обогаћивања репертоара, али у овом предмету она је и дидактички материјал за учење свирања и певања. Начин приступања песми је следећи: песму најпре изведе наставник (отпева и одсвира), затим је студенти уче методом учења песме по слуху (обрада песме по слуху ради се неколико недеља раније, а код обраде свирања песме она се само понови). Тада се приступи анализи песме – наставник свира песму, а студенти одређују облик песме уочавајући мале музичке реченице и шему песме, онда се заједнички одређује облик песме, бележи се у партитури, одређује се мера, уписују се тезе и арзе, проверава се трајање појединих вредности нота и специфично ритмичко груписање. Затим се анализирају акорди за пратњу у левој руци и специфичности комбинација у свирању левом руком, одређује се опсег песме, као и

²¹⁴ Метода обраде песме по слуху описана је код Ројка (2004, стр. 151–165).

прсторед за песму. У почетку наставник демонстрира и објашњава зашто ће се свирати одређеним прсторедом, па се иде ка томе да студенти сами науче да одреде такав прсторед који ће десној руци омогућити легато свирање унутар фразе или мале музичке реченице. Цели поступак понавља се сваки час за сваку песму да би студенти разумевали нотни запис песме и поступно постали самостални у одређивању на који начин се која песма може свирати и на који начин је могу увежбати. Током два семестра оваквог рада, студенти науче да свирају и певају 35 песама, а пред крај школске године су у стању да самостално анализирају и науче лакшу дечју песму. Међу наученим песмама је и неколико игара с певањем које се демонстрира на начин на који ће се оне радити с децом у разреду. Циљ учења игара с певањем је да студенти уоче који је ниво свирања и певања потребан како би водили игру с певањем у разреду. На тај начин студенти схватају сврху свог учења свирања и певања, што позитивно делује на њихову мотивацију.

Како би се подстицао континуирани рад студената и њихово самостално вежбање, наставник води дневник за сваког студента. Наиме, сваки сусрет са студентима користи се за њихово свирање, групно певање и појединачно певање. За свако музичко извођење наставник уз садржај у белешкама записује датум, оцену квалитета извођења и специфичности које ће му добро доћи како би пратио студенатов напредак или уочио неки проблем. Наставник свако извођење коментарише са студентом и/или студентима у групи и даје им упутства да би њихово вежбање било ефективније, како би активно сушали једни друге приликом извођења и научили да конструктивно износе и примају критике и похвале. Белешке о студенту сам студент може одмах добити на увид ако то жели, а студентима је често бројчана оцена у белешкама вреднији показатељ колико су били успешни него објашњење или упутство наставника. Наставник увек користи прилику да јавно похвали залагање студента ако уочи да је студент уважио његову примедбу с прошлог часа или ако примети да је студент све бољи из часа у час. Наставник толерише збуњеност и време које је потребно студенту да се фокусира на извођење, толерише грешке ако оне нису резултат погрешно научених музичких елемената. Континуирано праћење и оцењивање даје студентима осећај постигнућа, па нема потребе за додатним увођењем колоквијума. Тежина садржаја градива распоређена је постепено, па се на крају сваке целине врло лако може заокружити оцена студентовог рада у управо завршеном раздобљу. Овакав начин рада смањује притисак код студената пред испит или колоквијум, а наставнику олакшава мотивисање студената да сваки час раде и „решавају“ се дела градива. Стога,

ако је студент из часа у час успешно реализовао задатке и сложио се с наставником око оцене квалитета његових музичких постигнућа и уложеног труда, нема потребе за приступањем испиту. Потреба за испитом постоји ако студент није редовно и успешно реализовао задатке или у случају да студент мисли како су његова музичка постигнућа виша него што то наставникова оцена показује. Тада студент може показати своје вештине на испиту.

У настави се догађа да након неког времена из специфичних разлога поједини студенти почну да заостају у реализацији задатака. Како је градиво сложено по тежини, није логично очекивати да ће студент једноставно прескочити одређено градиво и бити успешан у много тежим задацима, па наставник треба да омогући студенту да свира и пева градиво по реду (сложено по тежини како се и задаје). Студент сам води бригу о томе да дође до краја градива, а наставник је ту да га подстиче и усмери на начине и могућности сустизања већине студената или да прати свој специфичан ток развоја којим год темпом се он одвијао. Наставник прати симптоме страха од јавног наступа и често подсећа студенте на правилно дисање и одбацивање негативних реченица које подржавају слабо самопоуздање („Сад ћу сигурно погрешити иако сам вежба-ла“, „Ја не знам да певам“ и слично), те их подстиче на позитивне мисли код извођења музике и на међусобну подршку студената приликом индивидуалног извођења.

Један од најтежих задатака за наставника је организација времена и психофизичка издржљивост која му омогућује да у кратком времену много учини. На учитељским студијама у Осијеку је, од увођења болоњских студија и драстичног смањења фонда часова вокално-инструменталне наставе, са 6 семестара на 3 семестра, уведена пракса да се за вежбе из *Свирања I* спајају по две групе. Спајање група се одвија тако што најпре долази једна група студената (12–13 студената), они за 30 минута индивидуално демонстрирају научене задатке, затим долази друга група, па се следећих 30 минута заједнички обрађује нови наставни садржај и заједно се музицира. Затим прва група одлази, а друга остаје због индивидуалног свирања и певања. Оваквим коришћењем задатог времена за наставу музике студенти профитирају јер им остаје више времена за индивидуално свирање и певање које је најважнији део њиховог учења музике.

Прилог 2.

Евалуацијски лист ТМС и задаци у ТМС

Евалуацијски лист ТМС – испуњава испитивач током тестирања

Datum: _____ Vrijeme: _____

Ime i prezime studenta: _____

1. Пјевање појединачних тонова заданих гласом (PTG)

	d^1	g^1	hes^1	es^1	c^1	a^1
Zadano гласом 1. put						
Zadano гласом 2. put						

2. Пјевање појединачних тонова заданих на клавиру (PTK)

	hes	f^1	as^1	c^2	d^2	g^1
Zadano на клавиру 1. put						
Zadano на клавиру 2. put						

3. Пјевање тона из акорда (PTA) заданог на клавиру

	Najniži ton u akordu $d^1-fis^1-a^1$	Najniži ton u akordu $e^1-gis^1-h^1$	Najviši ton u akordu $a-cis^1-fis^1$	Najviši ton u akordu $b-d^1-g^1$	Srednji ton u akordu $a-d^1-fis^1$	Srednji ton u akordu $c^1-f^1-a^1$
Zadano на клавиру 1. put						
Zadano на клавиру 2. put						

4. Пјевање мелодијског мотива заданог гласом (PMG)

	1. motiv	2. motiv	3. motiv	4. motiv	5. motiv	6. motiv
Zadano гласом 1. put						
Zadano гласом 2. put						

5. Пјевање мелодијског мотива заданог на клавиру (PMK)




	1. motiv	2. motiv	3. motiv	4. motiv	5. motiv	6. motiv
Zadano на клавиру 1. put						
Zadano на клавиру 2. put						

6. Репродукција ритамског мотива (RIT) заданог неутралним slogom уз кучање

	1. motiv	2. motiv	3. motiv	4. motiv	5. motiv	6. motiv
Zadano 1. put						
Zadano 2. put						

Zadaci u TMS:

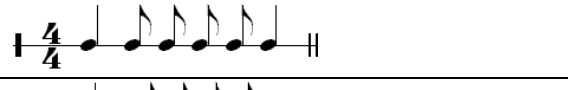
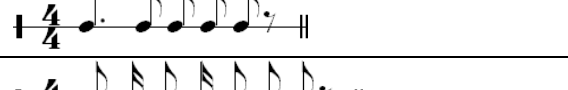


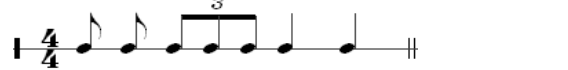
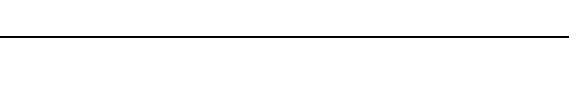
4. Pjevanje melodijskog motiva zadanog glasom (PMG)

1. melodijski motiv zadan glasom	
2. melodijski motiv zadan glasom	
3. melodijski motiv zadan glasom	
4. melodijski motiv zadan glasom	
5. melodijski motiv zadan glasom	
6. melodijski motiv zadan glasom	

5. Pjevanje melodijskog motiva zadanog na klaviru (PMK)

1. melodijski motiv zadan na klaviru	
2. melodijski motiv zadan na klaviru	
3. melodijski motiv zadan na klaviru	
4. melodijski motiv zadan na klaviru	
5. melodijski motiv zadan na klaviru	
6. melodijski motiv zadan na klaviru	

6. Reprodukcija ritamskog motiva (RIT) zadanog neutralnim slogom uz kucanje

1. ritamski motiv	
2. ritamski motiv	
3. ritamski motiv	
4. ritamski motiv	
5. ritamski motiv	
6. ritamski motiv	

Прилог 3.

Табела 9. Поређење карактеристичних вредности добијених у SPSS-у и вредности прага добијених паралелном анализом

Редни број компоненте	Стварна карактеристична вредност из SPSS-а	Вредност добијена паралелном анализом	Одлука
1	12,382	2,3295	прихватити
2	2,668	2,1409	прихватити
3	1,905	2,0022	одбацити
4	1,768	1,8906	одбацити
5	1,552	1,7800	одбацити
6	1,301	1,6909	одбацити
7	1,165	1,6074	одбацити
8	1,140	1,5246	одбацити

Прилог 4.

Табела 10. Матрица факторских тежина и корелација променљивих и фактора са облимин ротацијом двофакторског решења за ставке *ТМС*

Задатак	Факторске тежине		Коефицијенти корелације променљивих и фактора		Део варијансе објашњен заједничким факторима
	Компоненте		Компоненте		
	1	2	1	2	
ПМГ02	,803		,792		,628
ПТГ03	,756		,700		,509
ПТГ02	,740		,690		,492
ПМГ05	,736		,761	,344	,583
ПМГ03	,732		,751	,327	,566
ПТГ06	,726		,704		,499
ПТГ04	,718		,678		,469
ПТГ01	,700		,626		,425
ПМК03	,652		,745	,494	,608
ПТГ05	,646		,598		,372
ПМК05	,582	,321	,703	,541	,583
ПМК02	,512	,362	,649	,555	,533
ПТК03	,503		,612	,479	,447
РИТ03	,502		,512		
ПТК02	,468		,571	,451	,391
ПМГ01	,450		,559	,461	,386
РИТ05	,448		,444	,158	
ПТК01	,442		,485		
РИТ02	,442		,460		
РИТ04	,376		,429		
ПТА03		,711	,332	,735	,544
ПТА02		,684		,664	,443
ПТА04		,667	,399	,723	,541
ПТА06		,659	,333	,691	,483
ПТК05		,563	,462	,657	,486
ПТК06	,325	,555	,534	,678	,550
ПТК04	,360	,528	,559	,663	,552
ПТА05		,515		,439	
ПМГ06	,432	,483	,614	,646	,577
ПМГ04	,404	,429	,566	,581	,477
ПМК06	,412	,422	,571	,577	,479
ПМК04	,310	,393	,459	,510	,343
ПМК01	,363	,389	,510	,526	,390
ПТА01		,370		,372	
РИТ06				,349	
РИТ01					

Прилог 5.

Табела 11. Матрица корелација између појединих ставки *ТМС*

	PTG 1	PTG 2	PTG 3	PTG 4	PTG 5	PTG 6	PTK 1	PTK 2	PTK 3	PTK 4	PTK 5	PTK 6	PTA 1	PTA 2	PTA 3	PTA 4	PTA 5	PTA 6
PTG 1	1.000	.391	.505	.451	.554	.403	.161	.319	.385	.215	.197	.225	.103	.090	.206	.206	-.011	.124
PTG 2	.391	1.000	.569	.493	.361	.493	.225	.402	.360	.251	.223	.273	.163	.223	.147	.237	.078	.287
PTG 3	.505	.569	1.000	.502	.443	.627	.243	.286	.412	.381	.359	.326	.116	.125	.231	.277	.015	.289
PTG 4	.451	.493	.502	1.000	.334	.429	.363	.267	.346	.330	.213	.359	.202	.121	.182	.272	.022	.184
PTG 5	.554	.361	.443	.334	1.000	.376	.365	.286	.412	.335	.265	.228	.066	.078	.092	.185	.015	.192
PTG 6	.403	.493	.627	.429	.376	1.000	.244	.347	.547	.374	.304	.312	.105	.030	.272	.317	.152	.231
PTK 1	.161	.225	.243	.363	.365	.244	1.000	.293	.320	.337	.261	.255	.097	.084	.190	.234	.049	.272
PTK 2	.319	.402	.286	.267	.286	.347	.293	1.000	.589	.392	.306	.472	.169	.172	.371	.327	.115	.354
PTK 3	.385	.360	.412	.346	.412	.547	.320	.589	1.000	.563	.342	.602	.105	.117	.409	.498	.153	.389
PTK 4	.215	.251	.381	.330	.335	.374	.337	.392	.563	1.000	.702	.670	.113	.303	.434	.532	.129	.441
PTK 5	.197	.223	.359	.213	.265	.304	.261	.306	.342	.702	1.000	.496	.193	.387	.470	.420	.209	.423
PTK 6	.225	.273	.326	.359	.228	.312	.255	.472	.602	.670	.496	1.000	.123	.230	.531	.531	.061	.425
PTA 1	.103	.163	.116	.202	.066	.105	.097	.169	.105	.113	.193	.123	1.000	.409	.179	.233	.282	.110
PTA 2	.090	.223	.125	.121	.078	.030	.084	.172	.117	.303	.387	.230	.409	1.000	.369	.420	.306	.476
PTA 3	.206	.147	.231	.182	.092	.272	.190	.371	.409	.434	.470	.531	.179	.369	1.000	.701	.384	.614
PTA 4	.206	.237	.277	.272	.185	.317	.234	.327	.498	.532	.420	.531	.233	.420	.701	1.000	.336	.510
PTA 5	-.011	.078	.015	.022	.015	.152	.049	.115	.153	.129	.209	.061	.282	.306	.384	.336	1.000	.394
PTA 6	.124	.287	.289	.184	.192	.231	.272	.354	.389	.441	.423	.425	.110	.476	.614	.510	.394	1.000
PMG 1	.319	.323	.327	.307	.327	.387	.331	.378	.432	.348	.306	.379	.216	.306	.371	.371	.072	.399
PMG 2	.438	.579	.527	.482	.324	.561	.348	.408	.398	.424	.349	.394	.050	.172	.277	.277	.007	.226
PMG 3	.449	.537	.540	.561	.297	.442	.284	.347	.249	.472	.481	.382	.081	.259	.280	.323	.022	.264
MPG 4	.249	.318	.280	.310	.332	.361	.332	.493	.525	.388	.361	.588	.123	.246	.403	.403	.184	.451
PMG 5	.384	.588	.433	.533	.311	.494	.326	.459	.399	.367	.282	.449	.195	.194	.303	.391	.047	.331
PMG 6	.267	.296	.335	.330	.244	.374	.294	.392	.343	.464	.452	.462	.325	.502	.434	.384	.082	.441
PMK 1	.250	.223	.172	.350	.312	.258	.305	.350	.252	.502	.438	.496	.247	.335	.268	.268	-.033	.266
PMK 2	.317	.333	.317	.321	.273	.448	.390	.388	.515	.457	.452	.519	.194	.310	.338	.431	.043	.302
PMK 3	.377	.467	.317	.454	.400	.454	.343	.569	.502	.489	.400	.473	.164	.310	.333	.467	.124	.262
PMK 4	.181	.268	.242	.263	.242	.263	.189	.269	.355	.427	.380	.420	.130	.380	.226	.226	.051	.332
PMK 5	.327	.309	.256	.343	.301	.431	.396	.498	.409	.446	.386	.548	.101	.238	.368	.368	-.026	.323
PMK 6	.265	.343	.253	.286	.253	.384	.268	.385	.369	.614	.541	.541	.152	.320	.360	.360	.042	.352
RIT 1	-.049	-.131	-.027	-.047	.054	-.047	.061	.077	.062	.161	.153	.142	.044	.153	-.017	.070	.089	-.036
RIT 2	.188	.173	.286	.230	.241	.230	.331	.277	.243	.276	.206	.173	.056	.157	.217	.266	.073	.083
RIT 3	.224	.348	.266	.282	.308	.282	.224	.252	.291	.320	.340	.159	.096	.111	.216	.171	.053	.221
RIT 4	.114	.277	.271	.334	.186	.251	.243	.163	.165	.244	.265	.179	.265	.312	.231	.231	.103	.144
RIT 5	.200	.162	.322	.176	.322	.262	.223	.239	.245	.212	.236	.151	-.015	.140	.153	.105	.066	.163
RIT 6	.150	.147	.101	.237	.051	.089	.220	.241	.175	.183	.210	.253	.152	.265	.196	.360	.094	.125

	PMG 1	PMG 2	PMG 3	MPG 4	PMG 5	PMG 6	PMK 1	PMK 2	PMK 3	PMK 4	PMK 5	PMK 6	RIT 1	RIT 2	RIT 3	RIT 4	RIT 5	RIT 6
PTG 1	.319	.438	.449	.249	.384	.267	.250	.317	.377	.181	.327	.265	-.049	.188	.224	.114	.200	.150
PTG 2	.323	.579	.537	.318	.588	.296	.223	.333	.467	.268	.309	.343	-.131	.173	.348	.277	.162	.147
PTG 3	.327	.527	.540	.280	.433	.335	.172	.317	.317	.242	.256	.253	-.027	.286	.266	.271	.322	.101
PTG 4	.307	.482	.561	.310	.533	.330	.350	.321	.454	.263	.343	.286	-.047	.230	.282	.334	.176	.237
PTG 5	.327	.324	.297	.332	.311	.244	.312	.273	.400	.242	.301	.253	.054	.241	.308	.186	.322	.051
PTG 6	.387	.561	.442	.361	.494	.374	.258	.448	.454	.263	.431	.384	-.047	.230	.282	.251	.262	.089
PTK 1	.331	.348	.284	.332	.326	.294	.305	.390	.343	.189	.396	.268	.061	.331	.224	.243	.223	.220
PTK 2	.378	.408	.347	.493	.459	.392	.350	.388	.569	.269	.498	.385	.077	.277	.252	.163	.239	.241
PTK 3	.432	.398	.249	.525	.399	.343	.252	.515	.502	.355	.409	.369	.062	.243	.291	.165	.245	.175
PTK 4	.348	.424	.472	.388	.367	.464	.502	.457	.489	.427	.446	.614	.161	.276	.320	.244	.212	.183
PTK 5	.306	.349	.481	.361	.282	.452	.438	.452	.400	.380	.386	.541	.153	.206	.340	.265	.236	.210
PTK 6	.379	.394	.382	.588	.449	.462	.496	.519	.473	.420	.548	.541	.142	.173	.159	.179	.151	.253
PTA 1	.216	.050	.081	.123	.195	.325	.247	.194	.164	.130	.101	.152	.044	.056	.096	.265	-.015	.152
PTA 2	.306	.172	.259	.246	.194	.502	.335	.310	.310	.380	.238	.320	.153	.157	.111	.312	.140	.265
PTA 3	.371	.277	.280	.403	.303	.434	.268	.338	.333	.226	.368	.360	-.017	.217	.216	.231	.153	.196
PTA 4	.371	.277	.323	.403	.391	.384	.268	.431	.467	.226	.368	.360	.070	.266	.171	.231	.105	.360
PTA 5	.072	.007	.022	.184	.047	.082	-.033	.043	.124	.051	-.026	.042	.089	.073	.053	.103	.066	.094
PTA 6	.399	.226	.264	.451	.331	.441	.266	.302	.262	.332	.323	.352	-.036	.083	.221	.144	.163	.125
PMG 1	1.000	.447	.386	.493	.459	.522	.306	.470	.451	.332	.455	.337	.077	.191	.292	.122	.197	.096
PMG 2	.447	1.000	.743	.431	.634	.467	.349	.553	.578	.314	.567	.459	.061	.288	.303	.284	.223	.220
PMG 3	.386	.743	1.000	.304	.540	.472	.392	.536	.543	.366	.532	.535	.097	.279	.347	.337	.246	.248
MPG 4	.493	.431	.304	1.000	.472	.556	.418	.521	.486	.485	.595	.260	.126	.235	.251	.175	.311	.260
PMG 5	.459	.634	.540	.472	1.000	.540	.460	.523	.693	.317	.601	.412	-.220	.299	.319	.311	.138	.124
PMG 6	.522	.467	.472	.556	.540	1.000	.502	.595	.577	.567	.687	.506	-.012	.324	.365	.335	.259	.237
PMK 1	.306	.349	.392	.418	.460	.502	1.000	.499	.445	.452	.534	.541	.153	.206	.202	.312	.140	.154
PMK 2	.470	.553	.536	.521	.523	.595	.499	1.000	.573	.428	.711	.519	.103	.154	.225	.273	.193	.214
PMK 3	.451	.578	.543	.486	.693	.577	.445	.573	1.000	.427	.641	.576	.057	.363	.359	.317	.275	.234
PMK 4	.332	.314	.366	.485	.317	.567	.452	.428	.427	1.000	.415	.451	.091	.211	.193	.176	.226	.140
PMK 5	.455	.567	.532	.595	.601	.687	.534	.711	.641	.415	1.000	.650	.080	.334	.332	.301	.316	.330
PMK 6	.337	.459	.535	.260	.412	.506	.541	.519	.576	.451	.650	1.000	.134	.149	.327	.253	.124	.226
RIT 1	.077	.061	.097	.126	-.220	-.012	.153	.103	.057	.091	.080	.134	1.000	.091	.037	.135	.072	.134
RIT 2	.191	.288	.279	.235	.299	.324	.206	.154	.363	.211	.334	.149	.091	1.000	.333	.422	.655	.309
RIT 3	.292	.303	.347	.251	.319	.365	.202	.225	.359	.193	.332	.327	.037	.333	1.000	.392	.492	.129
RIT 4	.122	.284	.337	.175	.311	.335	.312	.273	.317	.176	.301	.253	.135	.422	.392	1.000	.410	.202
RIT 5	.197	.223	.246	.311	.138	.259	.140	.193	.275	.226	.316	.124	.072	.655	.492	.410	1.000	.228
RIT 6	.096	.220	.248	.260	.124	.237	.154	.214	.234	.140	.330	.226	.134	.309	.129	.202	.228	1.000

Прилог 6.

Табела 12а. Поузданост релевантних стандардизираних тестова музичких способности²¹⁵

Тест	Узорак	Поузданост
<i>Seashore et al.</i>	од 10 до 16 година	Интерна конзистенција: 0,55 до 0,84 (<i>Kuder-Richardson Formula 21</i> ²¹⁶); <i>test-retest</i> : нема извештаја
<i>Wing</i>	од 8 до 15 година	Интерна конзистенција: 0,91 (<i>split-half</i>); <i>test-retest</i> : 0,76-0,88
<i>Bentley</i>	од 9 до 11 година	Интерна конзистенција: нема извештаја; <i>test-retest</i> : 0,84
<i>E.E. Gordon</i>	од 9 до 18 година	Интерна: 0,66-0,95 (<i>split-half</i>); <i>test-retest</i> : 0,77
<i>E.E. Gordon</i>	од 17 до 19 година	Интерна: 0,83-0,86 (<i>split-half</i>); <i>test-retest</i> : 0,79-0,84
<i>Karma</i>	од 10 до 18 година	Интерна: 0,68 (<i>Kuder-Richardson</i>); <i>test-retest</i> : нема извештаја
<i>Wallentin et al.</i>	одрасла популација	Интерна: 0,69-0,85 (<i>Cronbach's alpha</i>); <i>test-retest</i> : нема извештаја

Табела 12б. Поузданост ТМС

Тест	Узорак	Поузданост
<i>Николић</i>	од 19 до 22 година	Интерна: 0,94 (<i>Cronbach's alpha</i>); 0,96 (<i>Guttman split-half</i>); <i>test-retest</i> : није учињен

²¹⁵ Табела 12а. је делимично преузета из Лоу и Центнер (2012, ¶7).

²¹⁶ Kuder-Richardson-ова формула употребљава се за израчунавање поузданости теста на основи интеркорелација међу ставкама (Krković, 1966, према Rojko, 1986).





Прилог 7а.

Тест музичке писмености




Тест глaзбене писмености (група А)

Datum polaganja _____ **Име и презиме студента** _____

1. Svakom taktu pridružite odgovarajuću oznaku mjere!

	1. a b c d	a) 2/4 b) 3/4 c) 3/8 d) 4/4
	2. a b c d	
	3. a b c d	
	4. a b c d	


2. Poredajte note prema trajanju od najdulje do najkraće tako da u kućice ispod nota upišete redni broj!

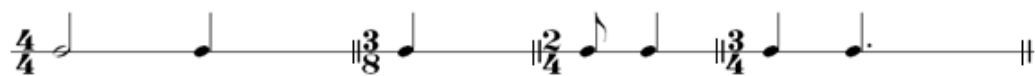
3. Ispod note napišite njeno ime abecedom i odgovarajuću oznaku oktave!



4. Uz navedene primjere upišite odgovarajuća imena durskih tonaliteta!

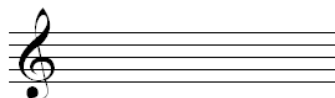
	_____
	_____
	_____
	_____

5. Dopunite odgovarajućim pauzama!

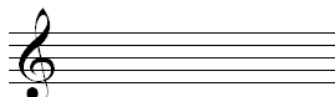


6. Napišite u crtovlje sljedeće akorde!

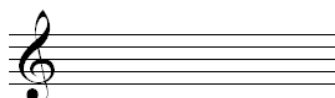
durski kvintakord od tona d' (D)



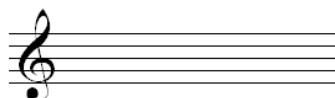
molski kvintakord od tona e' (e)



durski kvintakord od tona b' (B)



durski kvintakord od tona g' (G)



7. U sljedećim taktovima označite teze i arze!



8. Napišite koliko taktova se izvodi prema sljedećoj partituri! _____



9. Dopunite tvrdnje!

Luk koji se piše iznad dvije ili više nota različite visine zove se _____.

Brzina izvođenja skladbe zove se _____.

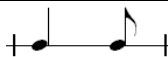



Прилог 7b.

Тест музичке писмености






Test glazbene pismenosti (grupa B)

Datum polaganja _____ Ime i prezime studenta _____

1. Svakom taktu pridružite odgovarajuću oznaku mjere!

	1. a b c d	a) 2/4 b) 3/4 c) 3/8 d) 4/4
	2. a b c d	
	3. a b c d	
	4. a b c d	

2. Poredajte note prema trajanju od najdulje do najkraće tako da u kućice ispod nota upišete redni broj!

3. Ispod note napišite njeno ime abecedom i odgovarajuću oznaku oktave!



4. Uz navedene primjere upišite odgovarajuća imena durskih tonaliteta!





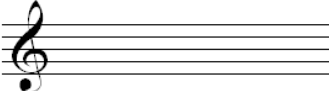


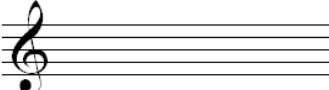


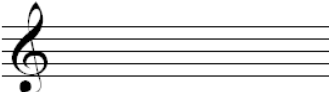
5. Dopunite odgovarajućim pauzama!

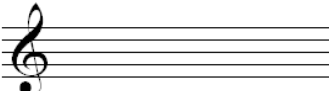


6. Napišite u crtovlje sljedeće akorde!

durski kvintakord od tona a' (A) 

molski kvintakord od tona g' (g) 

durski kvintakord od tona e' (E) 

durski kvintakord od tona f' (F) 

7. U sljedećim taktovima označite teze i arze!



8. Napišite koliko taktova se izvodi prema sljedećoj partituri! _____



9. Dopunite tvrdnje!

Luk koji se piše između dvije ili više nota iste visine zove se _____.

Glasnoća izvođenja skladbe zove se _____.

Прилог 8.

Табела 14. Бодовање задатака у *ТМП*

Редни број питања	Број бодова
1.	4
2.	1
3.	7
4.	4
5.	4
6.	4
7.	2
8.	1
9.	2
Укупно	29

Прилог 9.

Анкета 1 – после ТМС

Zaokružite u kojoj mjeri se slažete ili ne slažete sa sljedećom tvrdnjom!

1. Упуте које је дао испитивач биле су јасне.

- a) slažem se u potpunosti
- b) slažem se djelomično
- c) ne znam
- d) ne slažem se u potpunosti
- e) ne slažem se uopće

Прилог 10.

Упитник 1 за студенте учитељских студија

UPITNIK 1

Šifra studenta (datum rođenja, prvo slovo mjesta rođenja)

1. Zaokružite spol: Ž M
2. Napišite koliko imate godina: _____
3. Napišite mjesto Vašeg prebivališta (mjesto gdje živite s obitelji): _____
4. Kakav je Vaš materijalni status?
 - a) vrlo loš
 - b) loš
 - c) dobar
 - d) vrlo dobar
 - e) odličan
5. Stupanj obrazovanja Vašeg oca je
 - 1) osnovna škola
 - 2) srednja škola
 - 3) viša škola (2 ili 3 godine)
 - 4) visoka škola (4 ili 5 godina)
 - 5) magisterij
 - 6) doktorat
6. Stupanj obrazovanja Vaše majke je
 - 1) osnovna škola
 - 2) srednja škola
 - 3) viša škola (2 ili 3 godine)
 - 4) visoka škola (4 ili 5 godina)
 - 5) magisterij
 - 6) doktorat
7. Zaokružite koji stupanj glazbene poduke koji ste postigli. (Možete zaokružiti više odgovora.)
 - a) nisam imala/o glazbeno obrazovanje osim u osnovnoj školi i gimnaziji
 - b) nižu glazbenu školu – instrument _____, koliko godina _____
 - c) srednju glazbenu školu – koje usmjerenje _____
 - d) privatnu glazbenu poduku – instrument _____, koliko godina _____
 - e) samostalno sam naučila/o svirati instrument. DA, _____ (koji?) NE
8. Glazbeno obrazovanje moje majke je
 - a) nema glazbeno obrazovanje
 - b) niža glazbena škola
 - c) srednja glazbena škola
 - d) studij glazbe
 - e) magisterij ili doktorat iz područja glazbe
9. Glazbeno obrazovanje moga oca je
 - a) nema glazbeno obrazovanje
 - b) niža glazbena škola
 - c) srednja glazbena škola
 - d) studij glazbe
 - e) magisterij ili doktorat iz područja glazbe
10. Jeste li prije studija bili član nekog ansambla?
 - a) da, pjevački zbor – koji? _____, koliko dugo? _____
 - b) da, folklor – koji? _____, koliko dugo? _____
 - c) da, orkestar – koji? _____, koliko dugo? _____
 - d) da, (nešto drugo) _____
 - e) ne
11. Jeste li trenutno član nekog ansambla?
 - a) da, pjevački zbor – koji? _____, koliko dugo? _____
 - b) da, folklor – koji? _____, koliko dugo? _____
 - c) da, orkestar – koji? _____, koliko dugo? _____
 - d) da, (nešto drugo) _____
 - e) ne

12. U krugu moje obitelji pjeva se

- a) nikada
- b) ponekad
- c) često
- d) jako često
- e) svakodnevno

13. U krugu moje obitelji svira se

- a) nikada
- b) ponekad
- c) često
- d) jako često
- e) svakodnevno

14. Glazbu slušam

- a) nikada
- b) ponekad
- c) često
- d) jako često
- e) svakodnevno

15. U kojim prilikama najčešće slušate glazbu? _____

16. Koju glazbu najčešće slušate? _____

17. Zašto slušate glazbu? _____

18. Gdje najčešće slušate glazbu? _____

19. Koncerte klasične glazbe posjećujem

- a) nikada
- b) ponekad
- c) često
- d) jako često

20. Koncerte popularnih žanrova glazbe posjećujem

- a) nikada
- b) ponekad
- c) često
- d) jako često

<i>Zaokružite broj koji pokazuje koliko se slažete s navedenom tvrdnjom.</i>	Uopće se ne slažem	Djelomično se ne slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Djelomično se slažem	Slažem se u potpunosti
21. Moje glazbene sposobnosti su iznadprosječne.	1	2	3	4	5
22. Kada čujem neki ton mogu ga točno zapjevati.	1	2	3	4	5
23. Mogu ponoviti ritam koji čujem.	1	2	3	4	5
24. Vrlo brzo pamtim melodiju.	1	2	3	4	5
25. Mogu čuti pojedine tonove u akordu.	1	2	3	4	5
26. Želim naučiti dobro pjevati.	1	2	3	4	5
27. Želim naučiti svirati.	1	2	3	4	5
28. Želim naučiti kako voditi glazbene aktivnosti s djecom u razredu.	1	2	3	4	5
29. Želim glazbeno obrazovanje, to sam oduvijek željela/io.	1	2	3	4	5
30. Glazbeno obrazovanje je samo za glazbeno talentirane.	1	2	3	4	5
31. Mislim da je dobro da svatko ima priliku učiti svirati glazbeni instrument.	1	2	3	4	5
32. Mislim da je dobro da svatko ima priliku učiti pjevati.	1	2	3	4	5
33. Mislim da svatko može postići određen stupanj glazbenog obrazovanja.	1	2	3	4	5

<i>Zaokružite broj koji pokazuje koliko se slažete s navedenom tvrdnjom.</i>	Uopće se ne slažem	Djelomično se ne slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Djelomično se slažem	Slažem se u potpunosti
34.Svatko može razumjeti glazbu.	1	2	3	4	5
35.Pjevanje je prirodno ponašanje čovjeka.	1	2	3	4	5
36.Svako dijete može muzicirati na određen način.	1	2	3	4	5
37.Glazbene sposobnosti su urođene i nije ih moguće razvijati.	1	2	3	4	5
38.Glazba ima pozitivan utjecaj na ljudski život.	1	2	3	4	5
39.Mislím da učitelj treba znati svirati glazbeni instrument.	1	2	3	4	5
40.Učitelj treba znati pjevati.	1	2	3	4	5
41.Učitelj treba imati stručna znanja o glazbi i metodici nastave glazbe.	1	2	3	4	5
42.Smatram da učitelj razredne nastave može kvalitetno izvoditi nastavu Glazbene kulture u mlađim razredima osnovne škole.	1	2	3	4	5
43.Radujem se što ću učiti svirati.	1	2	3	4	5
44.Zadovoljna/an sam što ću vježbati pjevanje.	1	2	3	4	5
45.Strah me da neću biti uspješna/an u zahtjevima vokalno-instrumentalnog predmeta.	1	2	3	4	5
46.Mogu se pouzdati u svoje pjevanje.	1	2	3	4	5
47.Smatram da ću biti uspješna u savladavanju glazbenih zadataka na studiju.	1	2	3	4	5
48.Do sada sam bila/o uspješna/an u razvijanju vještina pjevanja, sviranja i slušanja glazbe.	1	2	3	4	5
49.Uspješno usvajam glazbena znanja.	1	2	3	4	5
3					

Прилог 11.

Анкета 2 о вежбању

Anketni listić za studente Šifra studenta (datum rođenja, prvo slovo mjesta rođenja)

Molimo zaokružiti jedno slovo s odgovarajućim odgovorom!

1. Sviranje vježbam

- a) ne vježbam sviranje
- b) manje od 1 puta tjedno
- c) 1-2 puta tjedno
- d) 3-4 puta tjedno
- e) 5-6 puta tjedno
- f) vježbam svaki dan

2. Kada vježbam sviranje, to obično traje

- a) ne vježbam sviranje
- b) oko 15 minuta
- c) oko 30 minuta
- d) oko 45 minuta
- e) oko 60 minuta
- f) više od 60 minuta

3. Sviranje vježbam (*možete zaokružiti jedan ili više odgovora*)

- a) na fakultetu
- b) u sobi studentskog doma
- c) u sobi unajmljenog stana
- d) u roditeljskom domu
- e) kod prijatelja
- f) drugo _____

4. Pjevanje vježbam

- a) ne vježbam pjevanje
- b) manje od 1 puta tjedno
- c) 1-2 puta tjedno
- d) 3-4 puta tjedno
- e) 5-6 puta tjedno
- f) vježbam svaki dan

5. Kada vježbam pjevanje, to obično traje

- a) ne vježbam pjevanje
- b) oko 15 minuta
- c) oko 30 minuta
- d) oko 45 minuta
- e) oko 60 minuta
- f) više od 60 minuta

6. Pjevanje vježbam (*možete zaokružiti jedan ili više odgovora*)

- a) na fakultetu
- b) u sobi studentskog doma
- c) u sobi unajmljenog stana
- d) u roditeljskom domu
- e) kod prijatelja
- f) drugo _____

7. Kod vježbanja sviranja netko mi pomaže.

1-nikada 2-rijetko 3-često 4- skoro uvijek 5-uvijek

8. Kod vježbanja pjevanja netko mi pomaže.

1-nikada 2-rijetko 3-često 4- skoro uvijek 5-uvijek

9. Ako sviranje i pjevanje ne vježbate samostalno, tko Vam pomaže? _____

10. Vježbanje provodim prema uputi nastavnika.

1-nikada 2-rijetko 3-često 4- skoro uvijek 5-uvijek

Прилог 12.

Анкета 3 – евалуација наставне климе

Анкета 3 - евалуације наставне климе

1. Danas sam se na nastavi osjećala/o: (Zaokružiti ili obojati jedno ili više lica!)



2. Objasnite zašto se tako osjećate!

<i>Zaokružite broj koji pokazuje koliko se slažete s navedenom tvrdnjom.</i>	Uopće se ne slažem	Djelomično se ne slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Djelomično se slažem	Slažem se u potpunosti
3.Ostali studenti pružaju mi podršku u prilikama kada sviram i pjevam pred njima.	1	2	3	4	5
4.Nastavnik podržava, potiče i ohrabruje studente.	1	2	3	4	5
5.Studenti su korektni u odnosu prema nastavniku.	1	2	3	4	5
6.Studenti su aktivni na nastavi.	1	2	3	4	5

7. Imate li prijedlog za bolju komunikaciju između studenata, ili u odnosu student-nastavnik i obratno? Napišite!

8. Vaš osvrt na opću klimu na nastavi:

7. U sljedećoj skali nema pravog ili krivog odgovora stavite oznaku **X** na onom dijelu skale koji odgovara Vašoj procjeni. Pozorno pročitajte svaku tvrdnju. Skala se popunjava tako da na svaku crtu koja se nalazi između dvije oprečne karakteristike

Ako osoba koju procjenjujete ima oštar glas, onda to označite ovako

oštar glas

X							
----------	--	--	--	--	--	--	--

 ljubazan glas

oštar glas

--	--	--	--	--	--	--	--

 ljubazan glas

naređuje

--	--	--	--	--	--	--	--

 predlaže

vrši pritisak

--	--	--	--	--	--	--	--

 utječe

zahtijeva suradnju

--	--	--	--	--	--	--	--

 pridobiva za suradnju

nameće mišljenje

--	--	--	--	--	--	--	--

 nudi svoje mišljenje

kritizira

--	--	--	--	--	--	--	--

 ohrabruje

upozorava na greške

--	--	--	--	--	--	--	--

 ističe pozitivno

Прилог 13.

Евалуацијски лист за оцјењиваче 2 (ELO 2 /a, b, c)

Evaluacijski list ELO 2 /a, b, c Šifra studenta (datum rođenja, prvo slovo mjesta rođenja)

Ispunjavaju ocjenjivači

Ocijenite sljedeće elemente prilikom glazbenog izvođenja! (zaokružiti odabranu ocjenu)

	nedovoljno	dovoljno	dobro	vrlo dobro	izvrsno
sviranje					
Točnost tonova	1	2	3	4	5
Preciznost ritma	1	2	3	4	5
Ujednačenost pulsa	1	2	3	4	5
Izražajnost (legato, fraziranje, tempo)	1	2	3	4	5
pjevanje					
Točnost intonacije	1	2	3	4	5
Preciznost ritma	1	2	3	4	5
Ujednačenost pulsa	1	2	3	4	5
Kvaliteta dikcije	1	2	3	4	5
Izražajnost (fraziranje)	1	2	3	4	5

Izbjegava nastavu, izvođenje ili izjavljuje da se nije pripremila/o. (podvući uočeno)

Прилог 14а.

Нотни запис за свирање и певање песме *Прољеће*

Прољеће

Piano accompaniment for the song "Proljeće". The music is in 2/4 time and consists of two systems of four measures each. The first system starts with a C chord in the bass. The second system includes chords F, C, G, and C. The melody in the right hand is simple and rhythmic, while the left hand provides harmonic support with chords and single notes.

Прољеће

Vocal line for the song "Proljeće". The melody is in 2/4 time and consists of two lines of four measures each. The lyrics are: "Vi - si - ba - ba ma - la, zvo - ni - ti je sta - la, cin, cin, cin, don, don, don, čuj - te ma - li zvon." The chords C, F, C, G, and C are indicated above the notes.

Прилог 146.

Нотни запис за свирање и певање песме *Трамвај-ауто-влак*

Tramvaj - auto - vlak

The first system of the piano accompaniment consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has two sharps (F# and C#) and the time signature is 2/4. The melody in the upper staff is a simple eighth-note pattern. The bass line in the lower staff consists of chords: D in the first measure, A in the second, D in the third, and A and D in the fourth. A slur covers the first two measures of both staves.

Tramvaj - auto - vlak

The second system shows the vocal line on a single staff in treble clef. The key signature has two sharps and the time signature is 2/4. The melody is a simple eighth-note pattern. Chords D, A, D, A, and D are indicated above the notes. The lyrics are: E - vo, već nam tram - vaj sti - že, cin, cin, cin, cin, cin, cin, vo - zit će nas ku - í bli - že, cin, cin, cin, cin, cin, cin.

Прилог 14в.

Нотни запис за свирање и певање песме *Садила сам босиљак*

Sadila sam bosiljak

Piano accompaniment for the song "Sadila sam bosiljak". The music is in 2/4 time and D major. The first system consists of five measures with chords D, A, D, and two D chords. The second system consists of five measures with chords A, D, A, and D. Fingerings are indicated above the notes.

Sadila sam bosiljak

Vocal line for the song "Sadila sam bosiljak". The melody is in 2/4 time and D major. The lyrics are written below the notes. Chords D, A, and D are indicated above the first line, and A and D are indicated above the second line.

Sa - di - la sam bo - si - ljak, sa - di - la sam bo - si - ljak
u na - še - mu cvjet - nja - ku, u na - še - mu cvjet - nja - ku.

Прилог 15.

Упитник 2 за студенте учитељских студија

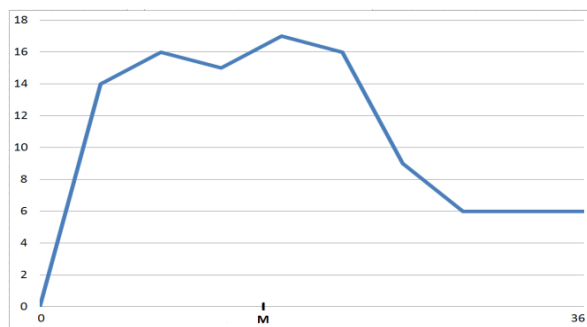
UPITNIK 2		Šifra studenta (datum rođenja, prvo slovo mjesta rođenja)			
		<input type="text"/>			
<i>Zaokružite broj koji pokazuje koliko se slažete s navedenom tvrdnjom.</i>	Uopće se ne slažem	Djelomično se ne slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Djelomično se slažem	Slažem se u potpunosti
1. Studenti su naučili svirati klavijaturni instrument s dvije ruke.	1	2	3	4	5
2. Studenti mogu korektno odsvirati i otpjevati dječju pjesmicu.	1	2	3	4	5
3. Studenti poznaju elementarnu teoriju glazbe kako bi s razumijevanjem čitali partituru.	1	2	3	4	5
4. Nastavni sadržaji su dječje pjesme i glazbeni primjeri za sviranje i pjevanje.	1	2	3	4	5
5. Metode i postupci kod obrade novog gradiva primjerene su predznanju studenata.	1	2	3	4	5
6. Nastavni sadržaji složeni su prema težini: od lakših ka težim, od poznatog prema nepoznatom, od jednostavnog prema složenijem.	1	2	3	4	5
7. Nastava ovog predmeta najbolje se izvodi u grupama od 12 studenata kombinirana s individualnim oblikom rada.	1	2	3	4	5
8. Učionica je opremljena pločom s crtovljem.	1	2	3	4	5
9. Učionica je opremljena audio-video opremom.	1	2	3	4	5
10. Učionica je opremljena klavijaturom za nastavnika.	1	2	3	4	5
11. Učionica je opremljena klavijaturama za sve studente u grupi.	1	2	3	4	5
12. Studentima je omogućeno vježbanje sviranja na fakultetu.	1	2	3	4	5
13. Nastavnik je korektan u komunikaciji sa studentima.	1	2	3	4	5
14. Nastavnik izlaže na jasan i razumljiv način.	1	2	3	4	5
15. Nastavnik upućuje studente u obaveze koje trebaju ispuniti.	1	2	3	4	5
16. Nastavnik upućuje studente o načinu provedbe kolokvija/ispita.	1	2	3	4	5
17. Kriterij ocjenjivanja je jasan i objektivan.	1	2	3	4	5
18. Nastavnik vodi računa o tome shvaćaju li studenti prezentirane sadržaje.	1	2	3	4	5
19. Nastavnik potiče studente na aktivnost.	1	2	3	4	5
20. Nastavnik je pristupačan i susretljiv.	1	2	3	4	5

Прилог 16.

Табела 15. Аритметичка средина и стандардна девијација²¹⁷ ставки у *ТМС*

Задатак	М	SD
PTG01	0,78	0,416
PTG02	0,62	0,488
PTG03	0,67	0,474
PTG04	0,63	0,486
PTG05	0,67	0,474
PTG06	0,63	0,486
PTK01	0,54	0,501
PTK02	0,43	0,497
PTK03	0,40	0,492
PTK04	0,27	0,444
PTK05	0,25	0,434
PTK06	0,22	0,416
PTA01	0,21	0,409
PTA02	0,25	0,434
PTA03	0,26	0,439
PTA04	0,26	0,439
PTA05	0,30	0,458
PTA06	0,23	0,422
PMG01	0,43	0,497
PMG02	0,54	0,501
PMG03	0,47	0,501
PMG04	0,18	0,387
PMG05	0,45	0,500
PMG06	0,27	0,440
PMK01	0,25	0,434
PMK02	0,32	0,470
PMK03	0,39	0,490
PMK04	0,10	0,308
PMK05	0,28	0,449
PMK06	0,20	0,402
RIT01	0,93	0,251
RIT02	0,72	0,449
RIT03	0,64	0,483
RIT04	0,67	0,474
RIT05	0,70	0,463
RIT06	0,20	0,402

²¹⁷ Могући распон аритметичке средине јест од 0,0 до 1,0. Вредности аритметичких средина серија ставки ПТГ и РИТ су највише, док су вредности ПТА и ПМК најслабије. Вредности стандардне девијације указују на значајно распршење око израчунате аритметичке средине.



Графикон 5. Дистрибуција *TMC* резултата

Прилог 17.

Табела 33. Корелације материјалног статуса, образовања родитеља и музичког образовања родитеља са психолошким варијаблама

	Музичке способности	Самоефикасност, самопоуздање и самопроцена	Мотивација за музичко образовање	Ставови о музици и музичком образовању
Материјални статус	0,038	0,144	0,169	0,051
Образовни ниво родитеља	0,053	0,012	0,034	-0,001
Музичко образовање родитеља	0,073	0,009	-0,098	-0,014

Прилог 18.

Упитник 3 за студенте учитељских студија

UPITNIK 3 za studente učiteljskih studija

1. Zaokružite spol: Ž M
2. Napišite koliko imate godina: _____
3. Napišite u kojem gradu se nalazi sveučilište na kojem studirate _____
4. Zaokružite na koju godinu studija ste upisani: 1. 2. 3. 4. 5.
5. Napišite koje glazbene predmete na studiju ste do sada položili i s kojom ocjenom:

godina studija	predmet	ocjena

6. Zaokružite koji stupanj glazbene poduke ste postigli. (*Možete zaokružiti više odgovora.*)
 - a) nisam imala/o glazbeno obrazovanje osim u osnovnoj školi i gimnaziji
 - b) nižu glazbenu školu – instrument _____, koliko godina _____
 - c) srednju glazbenu školu – koje usmjerenje _____
 - d) privatnu glazbenu poduku – instrument _____, koliko godina _____
 - e) samostalno sam naučila/o svirati instrument. DA, _____ (koji?) NE
7. Jeste li prije studija bili član nekog ansambla?
 - a) da, pjevački zbor – koji? _____, koliko dugo? _____
 - b) da, folklor – koji? _____, koliko dugo? _____
 - c) da, orekestar – koji? _____, koliko dugo? _____
 - d) da, (nešto drugo) _____
 - e) ne
8. Jeste li trenutno član nekog ansambla?
 - a) da, pjevački zbor – koji? _____, koliko dugo? _____
 - b) da, folklor – koji? _____, koliko dugo? _____
 - c) da, orekestar – koji? _____, koliko dugo? _____
 - d) da, (nešto drugo) _____
 - e) ne

U sljedećim tvrdnjama zaokružite adekvatan odgovor!

1. Učionica za glazbenu nastavu je opremljena pločom s crtovljem.
DA NE NE ZNAM
2. Učionica za glazbenu nastavu je opremljena audio-video opremom.
DA NE NE ZNAM
3. Učionica za glazbenu nastavu je opremljena glazbenim instrumentom za nastavnika.
DA NE NE ZNAM
4. Učionica za glazbenu nastavu je opremljena glazbenim instrumentima za sve studente u grupi.
DA NE NE ZNAM
5. Studentima je omogućeno vježbanje sviranja na fakultetu.
DA NE NE ZNAM
6. Kojim nastavnim sredstvima i pomagalicama, po Vašem mišljenju, treba biti opremljena glazbena učionica na fakultetu? _____

<i>Zaokružite broj koji pokazuje koliko se slažete s navedenom tvrdnjom.</i>	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Više se ne slažem nego što se slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Više se slažem nego što se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
15. Teorijska i praktična glazbena nastava na studiju trebaju se odvijati paralelno.	1	2	3	4	5	6	7
16. Sadašnje glazbeno obrazovanje na studiju primjereno obučava studente za izvođenje nastave Glazbene kulture u mladim razredima osnovne škole.	1	2	3	4	5	6	7
17. Studenti vole glazbene predmete na studiju.	1	2	3	4	5	6	7
18. Studenti žele učiti svirati i pjevati.	1	2	3	4	5	6	7
19. Studenti žele steći znanja o glazbi i metodici glazbene kulture.	1	2	3	4	5	6	7
20. Glazbeni predmeti na studiju su primjereno osmišljeni kako bi budući učitelji stekli potrebne glazbene kompetencije.	1	2	3	4	5	6	7
21. Na kraju studija studenti mogu korektno odsvirati i otpjevati dječju pjesmicu.	1	2	3	4	5	6	7
22. Na kraju studija studenti poznaju elementarnu teoriju glazbe kako bi s razumijevanjem čitali partituru.	1	2	3	4	5	6	7
23. Metode i postupci kod obrade novog gradiva na glazbenoj nastavi su primjereni predznanju studenata.	1	2	3	4	5	6	7
24. Kada završavaju studij studenti imaju znanja iz metodike glazbene kulture kako bi kompetentno izvodili nastavu Glazbene kulture.	1	2	3	4	5	6	7
25. Kada završavaju studij studenti imaju praktična metodička iskustva u nastavi Glazbene kulture.	1	2	3	4	5	6	7

26. Navedite nazive tri glazbena predmeta koje smatrate navažnijima u Vašem glazbenom obrazovanju na studiju!

- a) _____
- b) _____
- c) _____

27. Navedite tri dobra svojstva postojećeg glazbenog obrazovanja budućih učitelja!

- a) _____
- b) _____
- c) _____

28. Navedite najznačajnije tri poteškoće koje ste uočili u glazbenom obrazovanju studenata učiteljskog studija!

- a) _____
- b) _____
- c) _____

29. Mislim da glazbeno obrazovanje budućih učitelja na studiju treba trajati

- a) pet godina
- b) četiri godine
- c) tri godine
- d) dvije godine
- e) jedna godina
- f) učiteljima ne treba glazbeno obrazovanje

30. Ako ste se izjasnili koliko godina treba trajati glazbeno obrazovanje učitelja u prethodnom pitanju, zaokružite odgovor s brojem sati tjedne glazbene nastave koja bi se, po Vama, trebala održavati

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6

31. Koliko semestara je potrebno studentima učiteljskih studija da bi savladali pjevanje i sviranje? (*zaokružite broj*)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

32. Što je po Vama presudno kod učenja glazbenih znanja i vještina na učiteljskom studiju?

33. Dopišite ono što mislite da je važno za glazbeno obrazovanje budućih učitelja, a ovim upitnikom nije obuhvaćeno:

Zahvaljujemo na suradnji!

<i>Zaokružite broj koji pokazuje koliko se slažete s navedenom tvrdnjom.</i>	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Više se ne slažem nego što se slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Više se slažem nego što se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
15. Teorijska i praktična glazbena nastava na studiju trebaju se odvijati paralelno.	1	2	3	4	5	6	7
16. Sadašnje glazbeno obrazovanje na studiju primjereno obučava studente za izvođenje nastave Glazbene kulture u mlađim razredima osnovne škole.	1	2	3	4	5	6	7
17. Studenti vole glazbene predmete na studiju.	1	2	3	4	5	6	7
18. Studenti žele učiti svirati i pjevati.	1	2	3	4	5	6	7
19. Studenti žele steći znanja o glazbi i metodici glazbene kulture.	1	2	3	4	5	6	7
20. Glazbeni predmeti na studiju su primjereno osmišljeni kako bi budući učitelji stekli potrebne glazbene kompetencije.	1	2	3	4	5	6	7
21. Na kraju studija studenti mogu korektno odsvirati i otpjevati dječju pjesmicu.	1	2	3	4	5	6	7
22. Na kraju studija studenti poznaju elementarnu teoriju glazbe kako bi s razumijevanjem čitali partituru.	1	2	3	4	5	6	7
23. Metode i postupci kod obrade novog gradiva na glazbenoj nastavi su primjereni predznanju studenata.	1	2	3	4	5	6	7
24. Kada završavaju studij studenti imaju znanja iz metodike glazbene kulture kako bi kompetentno izvodili nastavu Glazbene kulture.	1	2	3	4	5	6	7
25. Kada završavaju studij studenti imaju praktična metodička iskustva u nastavi Glazbene kulture.	1	2	3	4	5	6	7
<p>26. Navedite nazive tri glazbena predmeta koje smatrate navažnijima u Vašem glazbenom obrazovanju na studiju!</p> <p>a) _____</p> <p>b) _____</p> <p>c) _____</p> <p>27. Navedite tri dobra svojstva postojećeg glazbenog obrazovanja budućih učitelja!</p> <p>a) _____</p> <p>b) _____</p> <p>c) _____</p> <p>28. Navedite najznačajnije tri poteškoće koje ste uočili u glazbenom obrazovanju studenata učiteljskog studija!</p> <p>a) _____</p> <p>b) _____</p> <p>c) _____</p>							

-
-
29. Mislim da glazbeno obrazovanje budućih učitelja na studiju treba trajati
- a) pet godina
 - b) četiri godine
 - c) tri godine
 - d) dvije godine
 - e) jedna godina
 - f) učiteljima ne treba glazbeno obrazovanje
30. Ako ste se izjasnili koliko godina treba trajati glazbeno obrazovanje učitelja u prethodnom pitanju, zaokružite odgovor s brojem sati tjedne glazbene nastave koja bi se, po Vama, trebala održavati
- a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) 4
 - e) 5
 - f) 6
31. Koliko semestara je potrebno studentima učiteljskih studija da bi savladali pjevanje i sviranje? (*zaokružite broj*)
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Što je po Vama presudno kod učenja glazbenih znanja i vještina na učiteljskom studiju?
- _____
- _____
33. Dopišite ono što mislite da je važno za glazbeno obrazovanje budućih učitelja, a ovim upitnikom nije obuhvaćeno:
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Zahvaljujem na suradnji!

Прилог 20.

Табела 62. Ставови о трајању музичког образовања на учитељском студију – студенти – по годинама студија

година студија	N	M	SD	Min.	Max.
1.	143	3,34	1,40	1	5
2.	169	3,02	1,36	0	5
3.	163	3,78	1,03	1	5
4.	120	3,71	1,05	0	5
5.	165	3,68	1,12	1	5
укупно	760	3,49	1,24	0	5

Прилог 21.

Табела 63. Број часова недељно – студенти (по годинама студија)

година студија	N	M	SD	Min.	Max.
1.	142	2,35	0,94	1	5
2.	166	2,28	0,97	1	6
3.	163	2,18	0,79	1	5
4.	119	2,19	0,82	1	6
5.	166	2,36	0,78	1	5
укупно	768	2,29	0,88	1	6

Прилог 22.

Табела 64. Просечан број семестара потребан за савладавање певања и свирања по годинама – студенти

година студија	N	M	SD	Min.	Max.
1.	138	5,64	2,58	1	10
2.	169	5,09	2,30	1	10
3.	163	5,74	2,34	1	10
4.	120	5,34	2,13	1	10
5.	165	5,74	2,19	2	10
укупно	767	5,55	2,34	1	10

Прилог 23.

Ставови наставника о жељеним квалитативним промјенама образовног модела музичког образовања на учитељским студијама:

Nastavnik 1

„Konkretne sadržaje koje će se uvoditi u glazbene kolegije na učiteljskom studiju treba odabirati s obzirom na temeljni cilj, a to je stjecanje kompetencija budućih učitelja za vođenje nastave glazbe na primarnom stupnju. Riječ je o specifičnim glazbenim kompetencijama koje nisu usmjerene na enciklopedijsko verbalno znanje, nego na stjecanje posebnih znanja i vještina kojima se obrazuju učitelji za samostalno praktično djelovanje. U okviru glazbenih kolegija studenti se trebaju što više baviti sljedećim aktivnostima: slušanjem i upoznavanjem glazbe, pjevanjem, sviranjem, ritamskom i melodijskom improvizacijom i izvođenjem glazbenih igara. Dakle, u prvom planu treba biti glazba i njeno upoznavanje putem slušanja i aktivnog muziciranja.“

Nastavnik 2

„Produženjem trajanja postojećih kolegija, njihovim paralelnim izvođenjem, barem Sviranja, Teorije glazbe i Glazbene kulture, trebalo bi raditi na razvijanju spoznaja i shvaćanja logike struke jer bez navedenoga nije moguće postići kvalitetnu nastavu glazbe u nižim razredima osnovne škole. Predmetna metodika nema dovoljno praktičnih sati u kojima studenti trebaju primijeniti stečena znanja i vještine pa se nastava realizira stereotipno, šablonski, nerazvojno prema učenicima.“

Nastavnik 3

„Mislim da je prijemni ispit nužan ne samo za glazbeno obrazovanje budućih studenata nego za obrazovanje učitelja uopće jer je motivacija ključni element za uspješnost, a u prijemni ispit bi trebalo osim motivacije ispitati i glazbene i druge sposobnosti.

Glazbena nastava je sustavom tretirana jednakim brojem studenata u grupama za predavanja, seminare i vježbe, a glazbena nastava u grupama predavanja od po 80 studenata ne može biti kvalitetno organizirana.

Neopremljenost učionice za sviranje prisiljava nastavnika da se „snalazi“ u metodama i postupcima kod učenja sviranja. Nastava pjevanja u uvom uzrastu treba biti individualna ili barem u grupama od 3-4 studenata na tjednoj bazi.“

Nastavnik 4

„Učenje glazbe je dugotrajan proces, za to treba omogućiti studentima barem 5 semestara učenja, a zatim 2 do 3 semestra metodika glazbe. Samopouzdanje i osobno uživanje u glazbenim aktivnostima stvoriti će kompetentnog učitelja i kvalitetnu nastavu glazbe.“