

УНИВЕРЗИТЕТ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ

Мр Славица Стефановић

ЧИНИОЦИ ЕФИКАСНОГ УПРАВЉАЊА
РАЗРЕДОМ У НАСТАВИ МУЗИКЕ
У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Докторска дисертација

Ментор

Проф. др Бланка Богуновић

Београд, 2016

Чланови комисије:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Датум одбране:

Датум промоције

Докторат наука

САЖЕТАК

Рад се бави питањима и чиниоцима успешности наставника музике у руковођењу разредом, те отварајући подручја музичке и опште педагогије има за циљ дефинисање ефикасних чинилаца у управљању разредом и њихову примену у основној школи.

Теоријска разматрања су заснована на актуелној и релевантној научној и стручној литератури и обухватају теме и питања која се односе на специфичност наставе музике у основној школи и чиниоце ефикасног управљања разредом сагледане кроз способност наставника да креирају социјалну средину за учење. Теме су: Школски контекст (Наставни план и програм, Наставне методе, Организација наставе); Социјални контекст учења (социјално-педагошки и социјално-психолошки); Својства наставника Музичке културе за успешно управљање разредом (лична својства и компетенције наставника); Ученик у разредној настави (Развојне карактеристике и понашање ученика). Изложен је теоријски концепт, затим емпиријска сазнања и других аутора, сагледаних кроз призму педагошких и практичних музичких искустава и знања аутора.

У емпиријском делу рада приказани су резултати експлоративног истраживања. Чиниоци ефикасног управљања разредом у основној школи сагледани су кроз три области: школски контекст учења, социјални контекст учења и социјално-педагошка својства и музичке компетенције наставника, приказаних из угла самих наставника и ученика. Основни налази потврђују претпоставке о значајном уделу све три групе чинилаца у ефикасном управљању разредом у старијим разредима основне школе. Налази истраживања имају теоријске и практичне импликације.

Кључне речи: Основна школа, Музичка култура, управљање разредом.

Област истраживања: музичка педагогија у основној школи.

THESIS STATEMENT

This paper aims to address the success rate of music teachers who teach in elementary school and create the social environment for study. The goal of this paper is to define the efficiency factors in the management of the classroom and to broaden the areas of general and music pedagogy and their application in elementary school.

Theoretical considerations are based on current and relevant scientific and professional literature and include topics and issues unique to music teaching in elementary school as well as the factors involved in the effective management of the classroom which contribute to a teacher's ability to create a social environment for learning. These topics are: the school learning context (curriculum, teaching methods, teaching organisation), the social learning context (socio-pedagogical and socio-psychological), teachers' individual competence, the pupil's role in class (the pupil's behavior and development). This paper provides a theoretical concept, followed by empirical findings and the author's own knowledge in the context of music education in elementary school.

The results of the exploratory research are displayed in the empirical part of the paper. The efficiency factors of classroom management in elementary schools are described through three different contexts: school learning, social learning and socio-psychological learning. The basic findings confirm the assumption that all three efficiency factor groups have a significant role in classroom management. The functional synergy of specific factors determines a teacher's ability to manage a classroom in the higher grades of elementary school

The research findings have theoretical and practical implications and allow for the prediction of a teacher's success rate in managing an elementary school classroom.

Key words: Elementary school, Musical culture, classroom management.

Field of research: Music pedagogy in the elementary school.

САДРЖАЈ

УВОД	9
ТЕОРИЈСКИ ДЕО	15
1. ШКОЛСКИ КОНТЕКСТ УЧЕЊА	16
1.1. НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ.....	16
1.1.1. Циљеви и задаци наставног програма.....	18
1.1.2. Дидактички материјал.....	22
1.1.3. Образовни исходи.....	30
1.2. НАСТАВНЕ МЕТОДЕ И ОБЛИЦИ РАДА.....	33
1.2.1. Наставне методе.....	34
1.2.2. Организациони облици рада.....	41
1.3. ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ.....	48
1.3.1. Разредно-часовни систем.....	48
1.3.2. Наставно окружење.....	54
1.3.2.1. Наставна и очигледна средства.....	61
2. СОЦИЈАЛНИ КОНТЕКСТ УЧЕЊА	64
2.1. СОЦИЈАЛНО-ПЕДАГОШКИ КОНТЕКСТ УЧЕЊА.....	64
2.1.1. Социјалне вештине у разреду.....	66
2.1.2. Правила понашања на часу.....	69
2.1.3. Процедуре/рутине у настави.....	73
2.2. СОЦИЈАЛНО-ПСИХОЛОШКИ КОНТЕКСТ УЧЕЊА.....	75
2.2.1. Комуникација у разреду.....	75
2.2.2. Дисциплина у разреду.....	81
2.2.3. Обликовање понашања ученика.....	87
2.2.4. Руковођење разредом.....	96

3. СВОЈСТВА НАСТАВНИКА МУЗИКЕ РЕЛЕВАНТНА ЗА УСПЕШНО УПРАВЉАЊЕ РАЗРЕДОМ	103
3.1. ЛИЧНА СВОЈСТВА НАСТАВНИКА	103
3.1.2. Наставник као вођа	111
3.1.3. Стил наставника у управљању разредом	113
3.2. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА	117
3.2.1. Музичке компетенције	120
3.2.2. Ефикасност наставника	124
4. УЧЕНИК У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ	131
4.1. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ	131
4.2. ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА	133
4.2.1. Понашање ученика са проблемима	135
ЕМПИРИЈСКИ ДЕО	142
5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	143
5.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА	143
5.2. ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА	143
5.3. УЗОРАК НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА	144
5.4. ДЕСКРИПЦИЈА ВАРИЈАБЛИ	144
5.6. ОРГАНИЗАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА	146
5.7. НАЧИН ОБРАДЕ ПОДАКА	146
6. РЕЗУЛТАТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА	147
6.1. ШКОЛСКИ КОНТЕКСТ УЧЕЊА	147
6.1.1. Опште карактеристике наставника	147
6.1.2. Наставни план и програм	149
6.1.3. Наставне методе и облици рада	152
6.1.4. Наставно окружење	154
6.1.4.1. Наставна и очигледна средства и музички кабинет	154
6.1.4.2. Величина разреда	157

6.2. СОЦИЈАЛНИ КОНТЕКСТ УЧЕЊА.....	159
6.2.1. Социјално-педагошки контекст учења	159
6.2.2. Социјално-психолошки контекст учења.....	161
6.3. ЛИЧНА СВОЈСТВА НАСТАВНИКА	162
6.3.1. Музичке компетенције	162
6.3.2. Социјално-педагошке компетенције наставника.....	165
6.3.3. Улоге наставника	169
6.3.4. Став наставника према послу	172
6.4. УЧЕНИК У НАСТАВИ.....	175
6.4.1. Опште карактеристике ученика.....	175
6.4.2. Дисциплина и поступци наставника	177
6.4.3. Пажња ученика на часу	179
6.4.4. Задовољство ученика наставником Музичке културе.....	182
6.4.5. Став ученика према наставнику Музичке културе.....	184
7. ЗАКЉУЧАК ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА	187
8. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА.....	193
ЛИТЕРАТУРА	207
ПРИЛОЗИ.....	217

Документ *Свет по мери деце*¹ описује свет онакав какав би требало да буде да би омогућио оптималне услове за развој младих. То је списак задатака – обавеза које би одрасли требало да испуне са циљем креирања оптималног окружења за правилан и правичан развој будућих генерација. У питању је, заправо, документ који указује на факторе неопходне за одрживи развој у будућности – пошто на младима свет остаје. Свет по мери деце јесте свет у којем је свој деци омогућен исти, најбољи могући почетак у животу и приступ квалитетном основном образовању и у којем сва деца имају вишеструке могућности за развој индивидуалних способности у безбедном окружењу пуном подршке. Свет по мери деце јесте свет у којем одрасли улажу напоре у промовисање физичког, психичког, духовног, друштвеног, емоционалног, когнитивног и културног развоја деце, схватајући то као питање од националног и глобалног приоритета (Капор-Стануловић, 2007).

¹ www.unicef.org

УВОД

Управљање разредом није се до сада постављало као тема у нашој научној музичко-педагошкој литератури. У другим пак срединама уочено је интересовање за ову проблематику, због чега су развијени бројни програми који под тим називом промовишу технике руковођења или управљања разредом на нивоу основне школе. У нашим савременим музичко-педагошким научним истраживањима посвећеним проблематици наставе музике у основној школи, доминирају историјска сагледавања, анализе уџбеничке литературе, метода рада и дидактичког материјала, а однедавно је присутна и емпиријска димензија. Будући да наставници музике у основној школи предају од петог до осмог разреда, фокус интересовања самог рада биће на старијим разредима. Такође, водило се рачуна о узрасним и програмским карактеристикама које заједно чине основу предметних циљева и задатака. Узрасне карактеристике односе се на период сазревања ученика (прелаз из детињства у адолесценцију) и наставног програма за одређени узраст. Наиме, у петом и шестом разреду се више пева по слуху и из нотног текста, затим свира на дечјим инструментима, а музика се слуша доживљено и аналитички. У седмом и осмом разреду акценат је на учењу историје музике, уз певање песама по слуху и из нотног текста.

Намера студије *Чиниоци ефикасног управљања разредом у настави музике у основној школи* пре свега је проблематизовање низа посредних тема које се неизоставно намећу. То су: задаци наставног плана и програма, наставне методе и облици рада, организација времена, разредно-часовни систем, наставно окружење, као и понашање ученика и наставника у процесу наставе. Такође, разматра се социјални контекст учења, затим својства наставника музике релевантна за успешно управљање разредом, као и понашање ученика у разредној настави. Сви ови чиниоци, у мањој или већој мери, директно или индиректно, доприносе успешном управљању разредом. Рад је организован у две целине, те се у првом, теоријском делу, разматра „Школски контекст учења“, затим „Социјални контекст учења“, као и „Својства наставника музике културе релевантна за успешно управљање разредом“ и, на крају, „Ученик у разредној настави“. Други део рада је емпиријски.

Сама одредница „управљање разредом“ (classroom management) води порекло из англоамеричке педагошке литературе (Slavin, 2006; Merrion, 1996; Woolfolk, 1995;

Cummings, 2000; McLeod et al., 2003; Marzano et al., 2003; Barnes, 2006. и други), а усвајају је и наши педагози (Гашић-Павишић, 2005; Стојиљковић, 2014). У иностраној литератури управљање разредом обухвата технике које се користе да би се успоставили здрави услови за рад, то јест за учење, ослобођени проблема са понашањем деце. Циљ ефикасног управљања разредом јесте да се обезбеди позитивно и продуктивно окружење за рад (Woolfolk, 1995). Некада се ефикасно окружење за учење односило на бављење недисциплином појединачног ученика. Данас се наглашава управљање као целином на тај начин да су појединачни случајеви недисциплине на часу ретки (Slavin, 1994). Наиме, управљање разредом (classroom management) дефинише се као стварање подстицајног и сигурног окружења за учење (Стојиљковић, 2014). Такође, може се схватити и као концепт који повезује личност наставника и његово професионално понашање усмерено на остварење свих његових професионалних улога, као и процесе који се одвијају у групи ученика са којима ради и ефекте – исходе тих процеса. О значају свега што овај концепт обухвата говори анализа резултата одређеног броја истраживања различитих утицаја на постигнућа ученика (Marzano et al., 2003) која су показала да управљање разредом има најдиректнији утицај на ученичка постигнућа.

У литератури се истиче да управљање разредом представља начин контролисања понашања ученика (кретање и интеракција) од стране наставника да би се омогућило најефикасније учење. То нам говори да савремена настава захтева од наставника организовање и укључивање свих облика рада, те је поред фронталног присутан и рад у паровима и групама. У настави музике у основној школи, поменути облици рада се примењују у свим подручјима рада: певање, свирање, слушање музике, стварање музике и стицање знања о музици. Може се рећи да се у музичким активностима остварује интеракција наставника и ученика, између самих ученика, као и успостављање односа ученика према очигледним средствима. Све то указује на потребу да се настава музике у основној школи сагледа из угла управљања разредом као целином, које захтева одређена правила понашања свих актера наставе (ученика и наставника).

Кети Ридноуер (Ridnouer Katy) каже: „У управљању разредом не постоји победа и пораз, већ се ради о очекивањима која имамо од себе, као наставника, и од стране ученика, и да у тим очекивањима треба истрајати због напредовања свих, како ученика тако и наставника“ (Ridnouer, 2006: 27). Такође, сваки ученик шаље поруке на свој начин, а њих је потребно примити и одговорити на њих. Наставник

има одговорност да те поруке прима и да својим управљањем разредом омогући адекватан одговор. У хаотичној учионици, где се правила свакодневно мењају, тешко је открити да ли ученик има непристојне примедбе због атмосфере у разреду или зато што покушава да оствари контакт са наставником. Али ако су правила постављена, продискутована, објављена и конзистентно поштована, наставник ће имати већу шансу да схвати право значење ученикових речи, уместо да се изгуби у емотивном аспекту ствари, каже Ридноуерова.

Донатан Ервин (Erwin Jonatan) објашњава: „Без обзира на то да ли се ради о наставнику, тренеру или било којој позицији у којој особа ради са младим људима, ради се заправо о менаџеру“ (Erwin, 2004: 5). Према овом аутору управљање је првенствено стварање услова у којима ће ученици бити заинтересовани да уче, а затим остваривање стратегија и активности које ће охрабрити квалитетно учење и дати резултате. „Наставници управљају простором, временом, материјалима и менталним, физичким и емоционалним стањима индивидуа, као и мањих и већих група ученика“, каже Ервин. Због тога, сваки успешан наставник музике у основној школи користи очигледна и наставна средства, те своје ученике организује у мање певачке групе, одељенски оркестар или их групише према центрима активности у музичкој игри. Без обзира на то у каквом је расположењу, наставник музике треба да се труди да створи пријатну атмосферу са циљем да ученици треба да доживе музику у свој њеној лепоти – да буду креативни и надахнути.

Најважнији аспект на који су скоро све студије указале јесте да је вештина управљања разредом примарна у одређивању успеха наставника, било да се он мери знањем ученика или оценама. Аутори се слажу у томе да наставник који неадекватно управља разредом вероватно неће много постићи (Brophy & Everson, 1976; Marzano et al., 2003). Стога се може рећи да је вештина управљања разредом у настави музике у основној школи неопходна и изузетно важна. Највише због тога што се у кратком временском периоду од 45 минута, колико траје школски час, смењују активности које захтевају не само концентрацију и пажњу већ и емотивни доживљај. Ученици се концентришу на задатак (певање, аналитичко слушање музике, свирање на дечјим инструментима), а изабране наставне методе, наставна и очигледна средства обезбеђују потребну пажњу (ученик је у сваком тренутку укључен у рад). Емотивни доживљај зависи од изабране музике и њене примерености узрасту и теми, као и од начина презентације.

Добре стратегије управљања разредом позитивно утичу на успешност ученика и спречавају проблеме са учењем и понашањем (који су обично повезани), сматрају Џен Фишер (Jan Fisher) и Џини Хувер (Ginny Hoover). Њих подржава Џојс Маклауд (McLeod Joуce) у својој књизи *Кључни елементи управљања разредом* (McLeod et all., 2003: VI). С друге стране, Џени Макеј (Maskay Jenny) у својој књизи, метафорично названој *Капут са много џепова*, истиче: „Ефикасно управљање разредом захтева методичко планирање часа, као и разумевање и планирање понашања ученика уз примену вештине интеракције којом се успоставља добра комуникација и радна атмосфера“ (Maskay, 2006: XIV). Макејева сматра да је темељ ефикасног учења ефикасно управљање часом у било којој учионици. Често се чује да у настави музике ученици подједнако уживају и уче континуирано развијајући своје предиспозиције на природан и спонтан начин. Поставља се питање шта све наставник музике мора да уради да би се остварила жеља свих који су окупљени око педагошке стратегије, односно жеља да се у основној школи музика учи на лак и занимљив начин (музичари, педагози, психолози), уз пријатну атмосферу на часу и поштовање школских правила понашања. Такође, поставља се питање да ли је могуће увек задовољити потребе и ученика и наставника.

У књизи *Ефикасно управљање разредом* аутори истичу: „На неки начин, ефикасно управљање разредом није много различито од шаха, мада то поређење није сасвим задовољавајуће, зато што наставнике и ученике не сматрамо противницима“ (Smith & Rober, 1993: VIII). Ови аутори истичу да искусни наставници познају различита отварања у шаху и њихов утицај на следеће потезе, као и да знају који су потези ризични и како да постигну шах-мат. То значи да играчи знају да посматрају и поштују другу особу за шаховском таблом, али чак ни знање отварања, потеза и завршетака партије са разумевањем не осигурава успех. У настави музике у основној школи експертско знање мора бити примењено са осетљивошћу и маштом које се могу остварити само кроз праксу. Истовремено, пракса се побољшава учењем од других наставника, односно проучавањем онога што други успешно раде и разумевањем музичко-педагошких принципа на којима се њихова пракса заснива.

У домаћој литератури управљање разредом се означава као „процес успостављања и одржавања средине повољне за успешно учење“ (Гашић-Павишић, 2005: 7). Слободанка Гашић-Павишић истиче да је „управљање разредом наставникова способност да у сарадњи са ученицима управља временом, простором, средствима и

улогом ученика и учениковим понашањем, да би обезбедио климу која погодује за учење“ (Гашић-Павишић, 2005: 9). Ауторка сматра да је управљање разредом укључено у појам дисциплине – то је превентивна дисциплина. Такође се слаже са другим ауторима који сматрају „да није оправдано издвојити одржавање дисциплине од процеса наставног рада на часу и раздвојити дисциплину и управљање разредом“ (Гашић-Павишић, 2005: 9). Снежана Стојиљковић каже да би се управљање разредом могло дефинисати као стварање подстицајног и сигурног окружења за учење. Оно се такође може схватити као концепт који повезује личност наставника и његово професионално понашање усмерено на остваривање свих његових професионалних улога, као и процесе који се одвијају у групи ученика са којима ради и ефекте – исходе тих процеса. О значају свега што овакав концепт обухвата говори анализа резултата великог броја истраживања различитих утицаја на постигнућа ученика која је показала да управљање разредом има најдиректнији утицај на ученичка постигнућа (Стојиљковић, 2014).

Имајући у виду комплексност појма управљање разредом, циљ овог рада јесте да покуша да сагледа све релевантне чиниоце успешног управљања разредом, почевши од специфичности наставе музике у основној школи, преко социјално-педагошких и социјално-психолошких чинилаца рада у разреду, до музичке и педагошке компетенције наставника музике, који су и најзаслужнији за успостављање конструктивних услова рада. У раду је заступљена теза да ће се кроз теоријски и емпиријски приступ теми успешно идентификовати ефикасност појединачних чинилаца, као и сваке групе ефикасних чинилаца управљања разредом.

Теоријски део рада заснован је на релевантној литератури и подељен је у четири дела. Први део је назван „Школски контекст учења“, јер обухвата теме које су дефинисане постојећим законским регулативама, а то су: „Наставни план и програм“, „Дидактички материјал“, „Наставне методе и облици рада“, као и „Организација наставе“. У другом делу бавићемо се адаптацијом ученика на школске захтеве кроз „Социјални контекст учења“. Имајући у виду да је школа сама по себи посебна врста организације, у другом делу се разматра социјално-педагошки и социјално-психолошки контекст учења. „Социјално-педагошки контекст учења“ се бави Правилима понашања на часу и Рутинама у настави. „Социјално-психолошки концепт учења“ пак обухвата Комуникацију наставника и ученика у разреду, Стратегије успостављања дисциплине у разреду и Обликовање понашања.

У трећем делу разматрају се „Својства наставника музичке културе релевантна за успешно управљање разредом“ и то „Лична својства наставника“ и његове „Музичке и педагошке компетенције и ефикасност“.

Четврти део посвећен је најосетљивијем и најважнијем чиниоцу у управљању разредом, а то је ученик. Тај део рада, с називом „Ученик у разредној настави“, бави се развојним карактеристикама ученика и различитим видовима понашања ученика на часу. Управљање разредом је свакодневни посао наставника и у вези је са специфичностима појединог наставног предмета. Због тога је важно установити до које мере је управљање разредом у настави музике у основној школи повезано са ове четири димензије управљања разредом: „Школски контекст наставе“, „Социјални контекст учења“, „Својства наставника релевантна за успешно управљање разредом“ и „Ученик у разредној настави“. „Школски контекст наставе“ дефинише се преко законске одредбе и потребе музичке наставе, док се „Социјални контекст учења“ разматра кроз педагошке и психолошке законитости и појаве. У делу рада „Својства наставника музичке културе релевантна за успешно управљање разредом“ биће речи о улогама и одређеним стиловима наставника током рада, а делу „Ученик у разредној настави“ фокус ће бити на стратегијама које наставници користе да би одржавали радну атмосферу и конструктивну дисциплину ученика на часу. Теоријски значај рада огледа се у унапређењу сазнања о чиниоцима ефикасног управљања разредом у сагледавању њихове важности и места у функцији унапређења наставне праксе.

Други део рада је **емпиријски**, а по својој природи истраживање је експлоративно јер се по први пут у нашој средини испитују чиниоци руковођења разредном наставом и то у оквиру предмета Музичка култура. У емпиријском истраживању биће испитани и описани чиниоци школског и социјално-психолошког контекста који могу имати утицај на успешно управљање разредом и постизање образовно-васпитних циљева. Циљана узрасна група ученика су виши (старији) разреди основне школе. Ово одређење произлази из чињенице да наставници музике у нашој средини предају од петог до осмог разреда, док у у нижим (млађим) разредима (1–4) Музичку културу предају учитељи.

Оба истраживања, и теоријско и емпиријско, имају и практичан значај. Наиме, очекујемо да ће сазнања која ће она пружити бити применљива у образовној пракси и послужити као основа за побољшање квалитета образовања и ефикасности наставног процеса.

ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. ШКОЛСКИ КОНТЕКСТ УЧЕЊА

Школски контекст учења јесте континуирана и активна изложеност подучавању, неопходна за стицање искуства и знања, као и за развој вештина корисних за каснији целоживотни развој. Сваки наставник у основној школи спроводи захтеве наставног плана и програма у односу на свој предмет и управља разредом ослањајући се на знања стечена из педагогије и психологије образовања. Са становишта успешног управљања разредом у поглављу о Школском контексту бавићемо се питањима: наставног плана и програма, наставних метода и облика рада, као и организацијом наставе.

1.1. НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ

Наставни план и програм, као основни школски акт и део националног курикулума, представља образовну и културну слику једне друштвене заједнице.² Према мишљењу теоретичара образовања, бити образован значи поседовати неко корисно знање, разумевање и вештине (Божановић-Шарановић и Милановић-Наход, 2004). Зато, свако цивилизовано друштво идентификује знања и вештине за које сматра да су од значаја за развој следеће генерације. Наставници у школама општег обавезног школовања дужни су да националне образовне циљеве исказане у наставном плану и програму спроводе доследно. Чињеница је да основну школу похађају сва деца, јер је она обавезна.³ Предмет у оквиру ког се учи музика у основној школи код нас носи назив Музичка култура и заступљен је у свим разредима (од првог до осмог).⁴

² „Наставни план је школски документ у коме се прописују васпитно-образовна подручја, односно наставни предмети који ће се учити у одређеној школи, затим редослед проучавања тих предмета по разредима или полугођима, као и недељни број сати за поједине предмете“ (Поткоњак и Шимлеша, 1989, Педагошка енциклопедија 2: 99).

³ „Основна школа има посебно место у васпитно-образовном систему, поставља се као главни носилац дела општег васпитања и образовања нације (свуда у свету). То је код нас друштвено педагошка институција од посебног друштвеног интереса у којој се остварује основно васпитање и образовање грађана. Јединствена је за читаво подручје земље, осмогодишња је и обавезна“ (Поткоњак и Шимлеша, 1989, Педагошка енциклопедија 2: 158).

⁴ Назив предмета различит је у различитим земљама и у овом раду неће бити речи о њиховим значењима. На пример, у Србији предмет носи назив Музичка култура (назив добијен 1984. године, тада на југословенском нивоу), у Чешкој – Музичко васпитање, у Русији – Музика итд.

Музичко образовање нових генерација јесте брига за ниво опште културе једне нације и њеног образовног нивоа усмереног ка високим естетским и културним вредностима. Истакнути словеначки музички теоретичар и педагог Бреда Облак о важности музике у школама каже: „Системи музичког образовања су у европским државама различити, а заједничка им је брига о њиховом квалитативном нивоу и положају у школству“ (Oblak, 2006: 78). Садржај наставе музичког образовања у основној школи у Европи има велики број различитих тема и ослања се на разнолике методске приступе који почивају на различитим филозофским схватањима (Hoskyns, 2000).

Настава музике у Србији има за циљ да допринесе општем развоју ученика, али пре свега да ученици у основној школи: заволе музику; развију своје музичке способности и интересовања; науче да слушају музику; развију естетску осетљивост за уметничку музику, као и друге врсте музике; упознају музичку традицију своје земље; упознају највеће вредности светске музичке баштине; стекну основна знања из музичке теорије и историје (*Наставни план и програм за основну школу*).

Настава Музичке културе се у петом разреду одвија са по два часа недељно (72 часа годишње), у шестом и седмом један час недељно (36 годишње), а у осмом разреду заступљена је са једним часом недељно (34 часова годишње). Разлика у броју часова у односу на друге предмете (математика, матерњи језик), који имају по два и више часова недељно, огледа се у немогућности остварења већег броја сати потребног за вежбање и усвајање градива. На питање: „Који су разлози да се управо тако поступа?“, то јест да се Музичка култура нађе на маргини наставног плана, Недељко Трнавац и Јован Ђорђевић тврде да нико није дао одговор (Трнавац и Ђорђевић, 2007). Задатак свих наставника, без обзира на недељни број часова у једном одељењу, јесте разрада и реализација наставног програма, као и припрема за управљање разредом. Када се ради о начину руковођења разредним активностима, потребно је да сваки наставник изгради систем који треба да постане начин размишљања, како наставника тако и ученика. То значи да се управљање разредом учи и унапређује кроз наставну праксу током дужег временског периода и да сваки предметни наставник мора тиме да се бави у складу са захтевима опште културе понашања и потребама свог предмета.

Наставни план и програм предвиђа праћење и вредновање ученика које се најчешће врши бројчаним оцењивањем. С обзиром на велику мотивациону снагу спољашњих мотивационих подстицаја у данашњем систему образовања, оцењивање

заслужује посебну пажњу када се ради о успостављању равнотеже између васпитног и образовног деловања у школи. У свету се води научна расправа о томе да ли постигнућа ученика у основној школи треба оцењивати описно (Кафол, 2007). Ипак, због типа школе и природних диспозиција ученика, наставници музике у основној школи логично су ограничени при оцењивању, те првенствено вреднују вољу ученика да учествују у активностима, као и знања о музици. Надареним ученицима наставници се више посвећују на музичким секцијама (солисти, мањи ансамбли) или на часовима хора (према Наставном плану и програму, хор нижих и виших разреда у основној школи у Србији воде наставници музике).

1.1.1. Циљеви и задаци наставног програма

Постоји недоумица шта деца треба да уче у основној школи, те се многи теоретичари у свету слажу да подучавање музике треба да обухвати много више од једноставног учења специфичних музичких вештина. Енглески психолог музике Дејвид Хергрејвс (Haregreaves David) сматра да међу циљеве и задатке музичке наставе треба уврстити разумевање и процену уметничких квалитета у музичком делу, степен трансфера знања о културном наслеђу музике, подстицање на креативност, социјално учење, обезбеђивање достојне забаве ученику, побољшање физичког и менталног здравља, развитак интелектуалних способности и друго (Haregreaves, 1986).⁵ Другим речима, учење музике би требало да допринесе интелектуалном, емоционалном, сензомоторном и социјалном развоју ученика.

Бреда Облак скреће пажњу стручне јавности да постоји криза опште музичке културе која се рефлектује и на школски живот. У погледу дуалистичког појмовања музичке културе, она истиче како „једна страна наглашава да је музике доста ван школе и да је зато морамо скинути из школског програма или бар смањити на минимум“ због тога што се та страна заузима за поједностављене моделе у којима би музика деловала самостално. Такође би омогућавала забаву, „служила ванмузичким циљевима и сачувала раширене стереотипе о садржајима и приступима. Друга страна произлази из савремене музичке педагогије и заузима се за свеукупно и комплексно музичко васпитање које би се заснивало на активностима извођења, слушања и стварања“, развијајући код ученика „афективну, психомоторичку, социјалну и

⁵ У изради актуелног наставног плана за Енглеску и Велс били су, по први пут, укључена два психолога музике (Lamont, 2002).

сознајну природу“ (Oblak, 2006, 79). У прилог томе говори *Таксономија образовних циљева*⁶ америчког школског психолога Бенџамина Блума (Bloom Benjamin), која је заснована на три основне образовне категорије, когнитивне, афективне и психомоторне (Bloom et al., 1956), на којима наставник треба да ради паралелно.⁷

Кит Свонвик (Swanwick Keith) истиче да људи могу да бирају како и када ће се бавити музиком, као и да су, историјски посматрано, у различитим временима користили музику у различите сврхе, укључујући је као позадину за разна дешавања (Swanwick, 1999). Међутим, музичко образовање је посебан случај, нарочито када је омеђено законом, те се од њега очекује да формира део нечијег школовања. У складу с тим, Свонвик истиче три принципа која могу утицати позитивно на музичко образовање, а на основу претпоставке да је музика, како ју је он назвао, „симболичка форма“. Према Свонвику, принципи музичког образовања су:

1. брига о музици као дискурсу (*care for music as discourse*);
2. брига о музичком дискурсу ученика (*care for the musical discourse of students*);
3. важност протока музике, „флуентност“. Ова спецификација важи за све узрасте ученика у основној школи и биће детаљније образложена.

1. Брига о музици као дискурсу (*care for music as discourse*) први је Свонвиков принцип и односи се на способност наставника да доведе музику из другог плана у предњи план свести. Свонвик објашњава да „кад год се чује музика, ко год да је ствара и како год да је једноставна или комплексна, наставник музике мора бити способан да је схвати и бити спреман да је слуша и очекује од ученика да и они то ураде“ (Swanwick, 1999: 45). Према његовом мишљењу, наставне методе нису ни приближно важне као људска перцепција музике, односно начин на који музика делује на људе. То значи да се, када музику предаје добар наставник, могу уочити

⁶ Блумова *Таксономија образовних циљева* заснована је на три основне образовне категорије, тј. на когнитивној, афективној и психомоторној (Hargreaves, 1986), и паралелна је анализи компонената музичког понашања Томаса Регелског (Regelski Thomas): 1) Когнитивне категорије су оне које се тичу разумевања музике, као што су „перцепција“, „анализирање“, „идентификовање“ и „синтетизирање“. 2) Афективне категорије представљају субјективни, емоционални одговор на музику, укључујући „интуитиван одговор“, „слободну интерпретацију“, „преференције“, „уживање“ и слично. 3) Психомоторне категорије тичу се организације и координације музичког понашања, попут „реаговања на сигнале“, „имитирања и понављања“, „самоконтроле“ и „праћења инструкција“ (Regelski, 1975).

⁷ За музичку наставу важан је психомоторни циљ који се односи на спретност овладавања делатностима које захтевају неуромускуларну координацију, првенствено писање, говор, певање, свирање, покрет и друге активности које се односе на спретност у склопу телесног, техничког васпитања, те брзину реаговања, сналажења, инвентивности, потребних у свим областима технике и математике, јер они захтевају ритам, кретање и специфичне врсте телесне и моторне активности (Ferović, 2007; 2005).

снажна осећања у којима је музичка намера повезана са образовним циљевима. Свонвик сматра да многи наставни планови покушавају да се фокусирају на активности, тј. на музичке елементе, какви су, на пример: интонација, трајање тонова, динамика, темпо, тембр, фактура и слично. De facto, већина ових елемената су стварни звучни материјали и не укључују нас ни у један метафорички ниво.⁸ Међутим, они су, по његовом мишљењу, једини начин да се анализира музички доживљај.⁹

2. Музички дискурс ученика (care for the musical discourse of students) други је Своников принцип који указује на „музички разговор“, а који по дефиницији никада не може бити монолог. Ради се о томе да сваки ученик другачије разуме музику, и то богатство доживљаја доприноси музичком образовању у школама. Тиме Свонвик жели да нас подсети на то да наставници не упознају први пут ученике са музиком, али да ученици најчешће нису упознали музику кроз анализу структура за које наставници сматрају да су важне за будући музички развој ученика. Такође, наставници морају бити свесни ученикових достигнућа да би поштовали оно што филозоф Цером Брунер (Bruner Jerome) назива „природна енергија и анатомија која подржава спонтаност у учењу“, али и радозналост, жељу за компетенцијом, жељу за такмичењем са другима и потребу за социјалном интеракцијом.¹⁰

3. Важност протока музике, „флуентност“, његов је трећи принцип, а односи се на учење по слуху које се практикује пре него што се ученици музички описмене (слично учењу матерњег језика). Свонвик сматра да музичка писменост није основна сврха музичког образовања и да је чак и непотребна. У прилог томе он наводи познате музичке методе Карла Орфа (Orff Carl), Емила Жака-Далкроза (Jaques-Dalcroze Émile) и Шиничи Сузукија (鈴木 鎮, Suzuki Shinichi) и, у извесној мери, Золтана

⁸ Кит Свонвик је дефинисао три начина на које музика функционише метафорички. То су: 1. трансформација тонова у мелодије; 2. трансформација мелодија у структуре; 3. трансформација структуре у карактеристично лично искуство/доживљај. Трећа функција је могућа само уколико се прве две остваре/испуне. Када тонови постану мелодије и када се оне рашире у повезане структуре, онда музика може да се повеже са нашим пређашњим животним искуством. Тек тада симболична структура извођења музике постаје мапа људских осећања. Ови метафорички процеси су унутрашњи и невидљиви, али се може посматрати њихов ефекат у разним слојевима музичке активности (Swanwick, 1999).

⁹ Према Свонвику, најмања значајна музичка јединица је фраза или покрет, а не интервал, пулс или мера. Када је настава музике у основној школи у питању, можемо се сложити са Свониковом тврдњом, јер се ученици ослањају на доживљене ритмичко-мелодијске делове песме, а песма јесте основни дидактички материјал у овом типу школе.

¹⁰ Свонвик сматра да постоје два елемента организације наставног плана која могу помоћи наставницима да поштују музички дискурс и индивидуалне различитости ученика. Први се односи на идеју о интеграцији музичког доживљаја. Други елемент се односи на креативност и слободу израза у коме ће сваки ученик имати могућност да бира музичку активност, као и да у учењу напредује у темпу који њему одговара (Swanwick, 1999).

Кодаља (Kodály Zoltán). У том смислу он предлаже четири процедуралне секвенце: слушање, артикулацију, читање и писање. Зато је, по његовом мишљењу, у било ком формалном образовном систему могуће да ученици на природан начин учествују у музичким активностима.¹¹

Општи циљ предмета Музичка култура у Србији јесте развијање интересовања за музичку уметност и упознавање музичке традиције и културе свог и других народа. Базични циљеви Музичке културе се не разликују од циљева о којима су говорили још неки страни аутори, помињани у овом раду, и односе се на: неговање способности извођења музике певањем и свирањем, стицање навике слушања музике, подстицање доживљаја и разумевање музичких порука; развијање критичког мишљења; упознавање основа музичке писмености; упознавање занимања музичке струке; успостављање навика за бављење музиком код ученика; неговање репродуктивних и стваралачких способности које подстичу музички, етички и естетски развој личности. У седмом и осмом разреду циљеви Музичке културе се проширују на упознавање музичке културе путем обраде тема повезаних са музиком различитих епоха (композитори, жанрови, музички инструменти).

У програму наставе Музичке културе за седми и осми разред истакнуто место има стицање знања о музици, које се остварује праћењем њеног развоја у различитим епохама. Циљ наставе је заснован на обради тема значајних за разумевање улоге музике у друштву, упознавање музичких изражајних средстава, жанрова и облика, као и истакнутих стваралаца и извођача. Ови циљеви се остварују слушањем музичких дела и активним музицирањем (певање и свирање). Основе музичке писмености и музичко-теоријски појмови у оваквом приступу планирани су у функцији бољег разумевања музике и музичког дела. Важно је истаћи да је основни принцип у остваривању циљева и задатака наставе Музичке културе у Србији активно учешће ученика на часу. У том процесу се на једном часу обухватају различита подручја рада из програма предвиђеног за одређени разред и комбинују различите методе и облици рада у настави. Сматрамо да час који је посвећен само једном подручју и изведен применом само једне методе није дидактички и методички осмишљен, те делује демотивационо и монотono – незанимљив је за ученике.

¹¹ Овако осмишљени и у праксу раније уведени принципи, које је истраживала Шејла Нелсон (Nelson Sheila), омогућили су Свонвику да осмисли и модификује модел од пет параметара музичких активности, назван CLASP. Ова скраћеница значи следеће: „C“ је композиција (*Composition*), „L“ је проучавање литературе (*Literature studies*), „A“ је слушање (*Audition*), „S“ је стицање вештина (*Skill acquisition*) и „P“ је извођење (*Performance*) (Swanwick, 1999).

Циљеви и задаци наставног плана и програма наглашавају потребу за развојем стратегијских приступа садржају и методама музичког образовања у складу са развојним нивоом на коме се ученици налазе, школском традицијом и временом у коме живимо. Чињеница је да су везе музике и изражајних могућности деце у музичкој педагогији у основној школи на почетку учења спонтане и засноване на елементарној синтези речи и музике (песма је основни дидактички материјал). Такође, у даљем учењу циљеви и задаци музичке наставе у основној школи усмерени су на избор подручја рада у којима је тежиште на одређеним музичким активностима (певање, свирање и слушање музике), а затим и на стицање знања о музици (теорија музике, музички инструменти, историја музике). Осим циљева и задатака, аутори наставног плана и програма усмеравају наставника на избор садржаја, то јест дидактичког материјала, као и метода и облика рада.

1.1.2. Дидактички материјал

У настави Музичке културе под дидактичким материјалом подразумева се материјал који се користи за учење, развој естетске осетљивости и овладавање вештинама музичког извођења на часу. То су:

- а) песме за певање по слуху или из нотног текста
- б) композиције за слушање музике
- в) композиције за свирање и
- г) стицање знања о музици (теорија и историја музике).

У наставним програмима за одређени разред дат је избор дидактичког материјала који наставници могу да користе у настави (песме и композиције за слушање). Важност дидактичког материјала за управљање разредом огледа се у чињеници да он мора бити у складу са психофизичким могућностима ученика. Песме које се уче на часу у музичком смислу изабране су тако да одговарају узрасту коме су намењене (гласовни опсег, ритмичке фигуре, интервалски скокови), а тематика литерарних текстова песама да одговара интересовањима ученика (љубав према животињама и природи, другарство). Композиције за слушање обухватају све врсте музике у којима се музички садржај на прикладан начин и путем устаљеног методског поступка презентира одређеном узрасту. Свирање на дечјим инструментима уобичајено протиче уз ритмичку пратњу песама за певање или се реализује путем једноставних

примера из литературе који такође имају своје музичке захтеве према узрасту и нивоу техничко-извођачке овладаности инструментом. Знања из музике се уче на музичким примерима: звучност инструмената, музичке карактеристике одређене епохе, музичке законитости (лествични низ, динамика, мелодија, ритам, темпо, извођачки састав). Уколико дидактички материјал (песме и композиције за слушање) није занимљив ученицима и учини им се тежак и неразумљив, они губе интересовање и проналазе друге активности на часу: разговарају између себе, уче за други предмет, сањаре (Стефановић, С., 2010). Потребно је скренути пажњу и на учење и избор песама као дидактичког материјала на коме се музичке теме обрађују. На пример, Це-дур лествица може да се обради на примеру песме из Шекспировог времена, али и времена рок-музике. Разноврсност у избору песама увек је добар избор, при чему треба водити рачуна о низу васпитно-образовних циљева: развијање осећаја за тоналитет (то се неће десити када је учење засновано само на народним песмама које не завршавају на тоници), ритам фразе (дечје песме су засноване на истом ритму фразе, због намерног стварања римованог текста који се лакше памти) (Стефановић, 2008).¹²

Чарлс Пламериц (Plummeridge Charles) и Крис Филпорт (Philpott Chris) скрећу пажњу на чињеницу да се „традиционални“ модел музичког образовања примарно бави упознавањем деце са естетским вредностима западне уметничке музике. Такође, они су систематизовали приступ музичком образовању у „традиционалном“ моделу који се може поделити на: развијање осећања за вредност музике („заволети музику“ и укључити информације о композиторима и њиховим делима), учење теорије музике (нотних знакова без практичне примене) и групно певање песама по слуху уз пратњу инструмента (Spruce, 2000).

Расправа о укључивању у наставу других врста музике, поред примарног коришћења музичког материјала из области западне уметничке музике и/или националне баштине, посебно поп-музике, започела је пре три деценије у Великој Британији. О овом питању је већ дискутовао Дејвид Харгривс 1982. године у једном свом чланку, жалећи се на традиционализам који постоји у настави музике у основној школи, баш као и у психологији музике у Великој Британији. Он је у том чланку истакао да се поједини британски аутори слажу да су класичне музичке форме

¹² Да би одређена песма била изабрана она мора да одговара узрасту деце и задатој теми (гласовни опсег, одређена врста такта, примерено мелодијско кретање и ритмичке фигуре, примереност литерарног текста, дужина песме).

главни предмет говора на већини часова музике у основној школи. Такође, Харгривс објашњава да поменути аутори сугеришу да многи британски наставници музике нису успели да подстакну унутрашњу мотивацију код ученика која се развија кроз певање и свирање поп-музике зато што је њихов сопствени круг познавања музике ограничен на класичну традицију. Тада је изражен став да наставници сумњају у сврсисходност укључивања поп-музике у наставни план, али и сумња да наставници о њој знају веома мало (Hargreaves, 1982).

Идеја о увођењу афроамеричке музике у основно образовање у Великој Британији претрпела је друштвене критике (Hargreaves, 1986), али према данашњем наставном плану и програму ове земље она је постала важан дидактички материјал (Обједињени наставни план и програм за основну школу у Великој Британији: Music express). Међутим, Дејвид Елиот (Elliott David) оправдано сматра да на почетку музичког образовања сва деца треба да се упознају са традиционалном музиком свога, али и других народа (Elliott, 2005), јер се кроз учење народних песама деца упознају са народним причама, играма, веровањима и јунацима свога народа. После тога деца ће лакше прихватити, разумети и поштовати традицију других култура (Woodward, 2005).

О овој теми је дискутовала и Бреда Облак износећи став да поп-музика представља забаву, а да је класична музика „виша културна потреба“. Разрађујући овај став она је истакла како настава уметности у школама мора да нагласи ниво уметничких вредности а што као за последицу има (када је настава музике у питању) уважавање музичке уметности насупрот „широке понуде коју омогућавају масмедији и мода“. Овај став Бреде Облак није нужно значио да музичко васпитање има сврху да младог човека „једнострано усмери у свет музичке културе. Напротив, жели га одвести у плурализам, у свет супротности, у коме ће у складу са својим потребама одабрати садржаје на основу квалитета, па нека то буде и забава, опуштање или виша културна потреба која у музици тражи дубљи доживљај или интелектуални приступ“ (Oblak, 2006: 82).

Предлог увођења савремене популарне музике у наставни план и програм налази оправдање у проналажењу правих вредности које ученицима могу бити путоказ у изграђивању сопственог идентитета. У овом случају ради се о музици коју млади слушају и добро познају. Такође, ради се о рок-музици, која је, као културни феномен, повезана са побуном и отпором, то јест основним преокупацијама већине младих. Због тога, поставља се питање: да ли ће институционализација рок-музике

поништити стваралачку страст засновану на конфронтацији између, како каже норвешки професор музике Јан-Руар Бјерквол (Bjørkvold Jon-Roar), „високе културе одраслих“ и „ниске културе тинејџера“ (Bjørkvold, 2005)? Чињеница је да се рок култура мења, што није њена лоша особина, јер свака нова генерација младих прави своје изборе између индивидуалне побуне и комерцијалне манипулације. Због тога сматрамо да сваки наставник који предаје музику у основној школи и који жели да разуме своје ученике као људска и стваралачка бића треба да буде упућен у то шта његови ученици воле да слушају и зашто. Ипак, то је нека врста мача са две оштрице пошто ученици у свом свету желе да буду слободни, а наставници су ипак старије особе које имају одређен положај као васпитачи и предавачи. Оправдан је став да наставник не треба да повлађује ученицима, али треба да им демонстрира како он сам познаје све врсте музике и да цени опредељење ученика за савремене токове музике, те да им постепено открива лепоту правих вредности.

Несумњиво је да учење музике у основној школи, без обзира на мали број часова у наставном плану и програму, омогућава систематски приступ провереним вредностима свих врста музике, како класичне тако и традиционалне, евергрини и џез музике, јер се учи од првог до последњег разреда.

Песме за учење по слуху или из нотног текста

У нашем систему, учење музике је засновано на српским народним и уметничким песмама и композицијама, као и на традиционалним вредностима европске баштине (Наставни план и програм за основну школу Републике Србије, предмет Музичка култура). У Наставном плану и програму се истиче да певањем песама ученик стиче нова сазнања и развија музички укус, те да извођењем музике певањем овладава појмовима из основа музичке писмености. Ако је песма уметнички вредна остварује се циљ наставе музике у основној школи, а то је развијање љубави према музичкој уметности, подстицање смисла за лепо, формирање естетских критеријума и свестрани развој личности ученика, те њихово оплемењивање и обраћање пажње на ведрину и радосну страну живота.

Према наставном плану и програму у Србији, приликом избора композиција за певање у основној школи полази се од психофизичког развоја ученика и њима блиских садржаја, при чему се шире њихова интересовања а дотадашња знања обогаћују новим садржајем. Према узрасту, води се рачуна о тоналитету и гласовном

опсегу песме. При избору песме за певање у основној школи сагледавају се и оцењују могућности ученика неопходне за избор и реализацију композиција за певање. Приликом интерпретације песме врши се анализа литерарног текста, а учење песме из нотног текста и самог нотног записа одвија се према утврђеном методском поступку. Анализа литерарног текста доприноси сазнању о чему песма говори (важно за интерпретацију), чиме се остварује њена васпитна улога (неопходна за разумевања света у коме живимо). За упознавање и доживљавање народне песме важно је њено етничко и географско порекло, као и улога песме у народним обичајима или свакодневном животу. Посебна пажња посвећује се изражајности интерпретације – динамици, фразирању, доброј дикцији.

Свирање

У настави музике у основној школи у Србији користе се ритмички и мелодијски инструменти (разне врсте ударалки, металофон или блок-флаута). Пошто су ученици музички описмењени, сматра се да ће свирање на мелодијским инструментима бити олакшано, јер се могу користити нотни примери песама које су солмизационо обрађене. Различитим наставним поступцима подстичу се музичке предиспозиције ученика за музичко обликовање, као и могућности да доживе радост свирања, чиме се богати личност у осетљивом периоду емоционалног сазревања. Сматра се да у сваком одељењу постоје ученици који имају веће или мање потешкоће у певању, те се таквим ученицима, као и другима, пружа могућност афирмације свирањем на дечјим музичким инструментима и учешћем у групном музицирању.

Свирање је почело да се уводи у наставу музике у основној школи код нас пре више деценија, али још увек није заузело право место у наставном процесу, иако искуства нису занемарљива. Разумљиво је да се јавља низ проблема, почевши од избора инструмената, уклапања у друга подручја рада, техничких решења и проналажења одговарајућих методских поступака који се разликују од свих осталих подручја рада у настави музике у основној школи.

Први велики недостатак је непостојање одговарајућег броја музичких инструмената (за све ученике), као и њихов квалитет. Ефекти свирања на инструментима који међусобно не штимују може се лако претпоставити.

Други недостатак, који се показао у пракси, јесте чињеница да савладавање свирања и на технички једноставнијим инструментима захтева доста времена

неопходног за вежбање, а према наставном плану и програму то није могуће остварити због малог броја часова. Пракса је показала да само мањи број наставника успева да спроведе свирање и то највише захваљујући томе што ученици вежбају код куће. По мишљењу Радована Брдарића, посебна вредност свирања је у томе што инструмент заокупи ученика као играчка, па га активира у том делу наставног процеса више него у било ком другом. Такође сматра да инструмент уноси разноликост у рад, чиме настава музике постаје богатија и угоднија за ученике и наставнике (Брдарић, 1986).

Слушање музике

Слушање музике, као подручје рада, по наставном плану и програму за више разреде у основној школи спроводи се у петом и шестом разреду, док се у седмом и осмом разреду слушање музике ставља у функцију стицања знања о музици и део је обраде задатих тема. Према наставном плану и програму за пети и шести разред, слушају се дела домаћих и страних композитора, а акценат се ставља на доживљај музике и на информације о имену аутора. У седмом и осмом разреду, слушни примери се усвајају у оквиру историјског контекста у којима су се појавили. Препорука творца Наставног плана и програма је да се користе паралеле са савременим стваралаштвом. Међутим, приметан је изостанак савремених композитора, како у петом и шестом разреду (доживљено слушање), тако и у седмом и осмом разреду, као последица неажурирања наставног плана.

Усвајање концепта слушања савремене музике подразумева да се у средиште педагошког рада свакако постави захтев за пажљивим слушањем и пажљивом критичком проценом са становишта претходно оформљених музичко-естетских критеријума, захваљујући чему ће се откривати нове звучне могућности и скривене значењске релације савременог музичког дела. Такав приступ слушању музике у оквиру општег образовног процеса треба да се заснива на активној улози слушаоачевог подсвесног, емоционалног, естетичког и културолошког субјективитета, а свако поновљено слушање изнова ће се надограђивати и актуелизовати постављајући своје значење у садашњи тренутак. Суштинска когнитивна активност приликом слушања музике јесте способност аудитивног репрезентовања онога што се слуша, па је у том смислу веома важно да се процес слушања музике не доживљава као ток звукова, већ као смислена музичка целина. Са становишта музичког васпитно-образовног

процеса, такав однос непосредно ће одредити перспективе и усмереност учениковог музичког развоја (Цветковић, 2015).

Радован Брдарић каже да се наставници често жале како ученици невољно слушају примере предвиђене за слушање. Такође, још чешће се може видети да се за време репродукције музичког примера ученици баве неким другим послом и не слушају извођење, па чак и праве неред. Он сматра да се проблем крије у начину на који наставник припрема ученике за слушање музичких дела. По његовом мишљењу, добро припремање ученика води с временом до стварања повољних услова за пажљиво праћење музичког извођења и формирање културе слушања у појединим разредима. Такође сматра да се то не може постићи импровизованим радом наставника, већ је потребно добро размислити о начину увођења ученика у свако слушање на часу (Brdarić, 1986).

У *Методском приручнику за основну школу* ауторке Наде Ивановић дат је ин-структивни опис припреме за слушање музике у коме се иде корак по корак: од вербалне припреме, демонстрације, аналитичког и доживљеног слушања, уз приказ могућег дијалога наставника са ученицима у вези са делом које се слуша (Ивановић, 2007).

У контексту ефикасног управљања активностима у разреду, учениково разумевање идеје уметника (песника, композитора, сликара) представља стандард који треба постићи. То се односи на анализу литерарног текста и критички однос према његовом садржају. На пример, играње улога у песми на млађем узрасту деце има васпитни карактер, јер ученици кроз уживљавање у карактер боље разумеју односе међу људима. Приликом слушања музике ученици треба да говоре о темама (инспирацији) које композитори обрађују у својим делима: херојске, (не)узвраћена љубав, различита људска осећања и слично. Ученици слушају у једном музичком делу: увод, разраду, заплет, обрт и разрешење, а на наставнику је да ученичке асоцијације музички протумачи.

Одређени број теоретичара се слаже да код деце треба развити интересовање за музику у медијима и да такав начин треба да буде важан и драгоцен аспект сваког плана и програма (Woodward, 2005). У том случају можемо говорити о развијању навике гледања музичких спотова (телевизија, интернет) или слушања музике (радио-станице). Поставља се питање да ли ученици основне школе могу о томе да

имају изграђен став и какав утицај имају медији у формирању њиховог мишљења.¹³ С друге стране, музика је у великој мери глобализована, а развита дигиталне технологије људима је омогућио више приступа снимљеној музици.¹⁴ Ове могућности још увек нису постале део наставних планова и програма, а и наставници се још увек не обучавају за овакав мултимедијални приступ музици. Наравно, глобализација музике и дигитална технологија пружају велике могућности, које ће у будућности показати своје предности, а можда и мане (Jones, 2007).

Знања о музици

Циљ наставе Музичке културе поред певања (5–8. разред), свирања (5–8. разред) и слушања музике (5–8), јесте и стицање знања из области музичке писмености (5–8), историје музике (7. и 8. разред), као и познавања музичких инструмената. Стицањем знања о музици ученици овладавају базичном језичком и уметничком писменошћу и даље напредују ка реализацији одговарајућих Стандарда образовних постигнућа (Тупањац и др., 2007). На тај начин ученици се оспособљавају да решавају проблеме и задатке у новим, непознатим ситуацијама, затим да изразе и образложе своје мишљење и дискутују са другима, те да развију мотивисаност за учење и заинтересованост за предметне садржаје. У 7. и 8. разреду ученици упознају музичку културу кроз обраду тема повезаних са музиком различитих епоха, али и развијају музичност и креативност, негујући смисао за заједничко и индивидуално музицирање.

У програму наставе Музичке културе за 7. и 8. разред истакнуто место има стицање знања о музици, које се остварује праћењем њеног развоја у различитим епохама. Обрађују се теме значајне за разумевање улоге музике у друштву, упознају се разна музичка изражајна средства, жанрови и облици, као и истакнути ствараоци и извођачи. Циљеви се остварују слушањем музичких дела и активним музицирањем (певање и свирање). Основе музичке писмености и музичко-теоријски појмови су планирани у функцији бољег разумевања музике и музичког дела.

¹³ Да би наставник открио утицај медија на ученике, Карол Кумингс (Cummings Carol) предлаже следећа питања за ученике:

1. „Колико дуго времена гледају/слушају?”
2. Који су то програми које гледају/слушају?”
3. Које друге активности раде док гледају/слушају?”
4. Активности при којима им смета да гледају/слушају програме.
5. Које користи имају од тога?”
6. Шта их привлачи да гледају/слушају одређене програме?“ (Cummings, 2000: 104)

¹⁴ То је изменило начин бављења музиком и подстакло нове начине музицирања: на пример, свако може сам да постане свој властити ди-џеј (DJ) или композитор уз адекватан музички програм за компјутер.

1.1.3. Образовни ishodi

Ishodi učenja su iskazi kojima se definiše šta će učenici biti u mogućnosti da rade kao rezultat procesa poučavanja i učenja. Ishodi se najčešće izražavaju kao znanje, veštine ili stavovi. Образовни ishodi su standardi obrazovanja sa opisima znanja i veština iz određenog nastavnog predmeta. Образовни standardi uzimaju u obzir sva bitna znanja koja učenik stiče tokom školovanja. Standardi predstavljaju znanje, veštine i veština koje učenici treba da poseduju na kraju određene školske godine ili na kraju određenog ciklusa obrazovanja. Takođe, oni su osmišljeni zbog lakšeg ocenjivanja učenika, ali i da bi svi učenici dobili jednaka znanja. Standardi su pokazatelj nastavnicima onih ključnih ishoda i kompetencija koje treba da ostvare kod učenika, a učenicima su pokazatelj kako da odvoje bitno od nebitnog, iskazuju svoje znanje i ulažu trud da pređu na sledeći nivo. Da bi se ostvariо процес napredovanja и подигао степен постигнућа ученика у настави музике у основној школи код нас, неопходно је да наставник претходно упозна и идентификује музичке способности сваког ученика (*Наставни план и програм за Музичку културу у основној школи у Србији*). Оценjивање ученика у настави се врши организовано. Оно обухвата и прати посебан развој сваког ученика, његов рад, залагање, интересовање, став, умешност, креативност. Наставник прати развој личности ученика у целини и објективно процењује колико је ученик савладао програмске захтеве. Смисао оценjивања у настави Музичке културе није искључиво везан за оцену музичких способности, мада њих треба истаћи, већ је у функцији награде за залагање, интересовање, љубав према музици. У *Наставном плану и програму* се истиче да оцену треба користити као средство мотивације: „Она треба да ученике мотивише на музичке активности и на бављење музиком у складу с њиховим стварним способностима и потребама.“

Музика је суптилна и она обузима унутрашња чула човека, па се поставља питање како оценити музички доживљај, као и музичка постигнућа ученика. Музички доживљај се односи на целокупни утисак о музичком делу, као и на одређивање његовог карактера (лирски, драмски, шаљиви).¹⁵ У различитим земљама постоје

¹⁵ Доживљај музике је у квалитативном смислу – богатство израза (шта све може да се чује у једном музичком делу, из чега је саткано, у којим све доменима је присутна уметникова креација, докле досеже његов креативни изазов), али тај доживљај подразумева и развијање концентрације за слушање, тј. мотивисање пажње, заинтересованост, унапређивање предиспозиција за доживљај музике искуством сваког новог слушања.

изграђени критеријуми за оцењивање музичког постигнућа ученика у основној школи – „стандарди знања“ – али по мишљењу Свонвика (MENC, 1994: 78, 79)¹⁶ они обично имају мане у погледу класификације градива и оцењивања постигнућа. Овај аутор наводи четири генерална критеријума и осам нивоа (за сваки по два) за процену постигнућа ученика на часу музичког у основној школи (Swanwick, 1999). Стандарди које је навео односе се, ипак, само на слушање музике.

1. Материјали – први ниво: ученик препознаје звучност (висину и боју тона); други ниво: препознаје и контролише специфичне инструменталне и вокалне звукове (врста инструмента и боја тона).

2. Експресија – трећи ниво: ученик може да изрази речима карактер музике, тј. атмосферу (гестовима, сликама, речима). На четвртом нивоу ученик анализира експресивне ефекте тако што обраћа пажњу на боју, висину тона, ритам, текстуру, паузе и динамику.

3. Форма – пети ниво: уочава структуралне везе (шта је необично и неочекивано, да ли су промене градацијске или изненадне); шести ниво: може да смести музику у неки стилски контекст.

4. Вредност – седми ниво: показује личну посвећеност одређеним личностима, композиторима и композицијама; осми ниво: систематски развија критичке и аналитичке идеје о музици.

Сви наведени критеријуми су истраживани и процењивани у пракси (Велика Британија), као и њихове незнатне варијације. Закључено је да су били од велике помоћи приликом оцењивања ученика (Swanwick, 1999). Основано је Свонвиково запажање да ученици прво опажају елементе тона, без којих се не може чути музика. Стандарди за предмет Музичка култура у основној школи у Србији обухватају четири подобласти, које се у суштини не разликују од Свонвикових и ослањају се на подручја рада. То су:

1. Знање и разумевање (ученик уме да препозна основне елементе музичке писмености и да опише основне карактеристике: музичких инструмената, историјско-стилских периода, музичких жанрова, народног стваралаштва).

2. Слушање музике (ученик уме да препозна: музичке изражајне елементе, извођачки састав, музичке жанрове, српски музички фолклор).

¹⁶ National Association for Music Education – MENC (*Music Educators National Conference*), 1994.

3. Музичко извођење (ученик уме да пева песме и да их изводи на инструменту).

4. Музичко стваралаштво (ученик уме да осмисли мање музичке целине на основу понуђених модела; импровизује музичке инструменте користећи предмете из окружења; изводи пратеће ритмичке и мелодијско-ритмичке деонице на направљеним музичким инструментима; учествује у одабиру музике за дати жанровски и историјски контекст) (Тупањац и др, 2007; Ивановић, 2007).¹⁷

Може се рећи да се стандарди које је дао Свонвик и они који су усвојени у Србији ослањају на поштовање педагошких принципа: од лакшег ка тежем, од ближег ка даљем, од познатог ка непознатом, о чему се иначе говори у педагогији (Трнавац и Ђорђевић 2007). Свонвик, наиме, у првом нивоу полази од препознавања звучности тона, затим следи разликовање инструменталних и вокалних звукова, изражавање карактера музике, опажања форме у музици, те препознавање музичких стилова и композитора, да би се у осмом нивоу радило на развијању критичке и аналитичке идеје о музици. У Србији се на описана четири стандарда ради паралелно, само се захтеви по нивоима усложњавају.

Због малог броја часова наставе музике у основној школи доводи се ипак у питање реализација свих подручја рада предвиђених *Наставним планом и програмом*. У релевантној литератури највише се дискутује о врстама музике у наставном плану, што не би требало да буде ограничавајући фактор за наставнике. Наиме, наставни планови нису искључиви, тако да остављају наставницима могућност избора дидактичког материјала. Циљеви наставе музике у основној школи усмерени су на образовне и васпитне компоненте, уз сталну бригу о узрасту ученика и теми која се обрађује. Творац наставног плана у Србији се трудио да настава буде разноврсна и деци интересантна, па стога постоје и различита подручја рада (певање, свирање, слушање музике, стицање знања о музици). Такође, уочено је да се у реализацији образовних стандарда поштују педагошки принципи, са жељом да се сва подручја рада развијају подједнако.

¹⁷ У области одређења подручја рада у настави музике неки истраживачи из Велике Британије бавили су се питањем свирања у основној школи које би могло да промени програмске задатке у наставним плановима. На принципима које је осмислио Свонвик, Шејла Нелсон је са својим тимом спровела истраживање у више школа у источном Лондону, касних осамдесетих година (Swanwick, 1999).

1.2. НАСТАВНЕ МЕТОДЕ И ОБЛИЦИ РАДА

Разни аутори различито дефинишу наставне методе. Милан Јањушевић (1953) наставне методе дефинише као начин помоћу којег ученици стичу и усвајају знања, умења, навике и вештине и тиме изграђују своју личност. У својој *Дидактици* Владимир Пољак (1984) дефинише наставне методе: „Наставне методе су начини рада у настави. Будући да у настави раде наставник и ученици, свака метода има двострано значење, тј. односи се на начин рада наставника и ученика. Наставници примењују наставне методе приликом извођења појединих етапа наставног процеса, од увођења до проверавања, па и ученици на тим истим етапама примењују са своје стране наставне методе ради стицања знања и развијања способности. То значи да су наставне методе саставни део наставног рада на свим деловима наставног процеса, и то увек у њиховој двостраности с обзиром на наставнике и ученике“ (Безић, 1975: 278). Младен Вилотијевић наставне методе дефинише као научно верификован начин на који ученици, под руководством наставника, у наставном процесу стичу знања, вештине и навике, примењују их у пракси, развијају своје психофизичке способности и интересовања. Други аутори сматрају да је метода предавања такав начин рада наставника са ученицима који омогућава да ученици овладају знањем, али и да развију умеће примене тог знања у пракси, као и да развију способности и интелектуална интересовања (Ждерић и сар., 1998). Они истичу да је метод наставе способност преношења знања наставника и усвајање знања од стране ученика (Ћурчић и Ждерић, 2000). Такође, за њих су методе наставе начини повезивања рада наставника и ученика, засновани на законима сазнања и обезбеђивања усвајања знања, неопходних умења и навика (Ждерић и сар., 1998).

Као што се може видети, у погледу броја и класификација наставних метода у дидактици¹⁸ постоје различита гледишта. Класификација се често изводи полазећи од различитих становишта и од различитих критеријума. Тако неки теоретичари дидактике разликују наставне методе према њиховим дидактичким циљевима, или полазе од садржаја и карактера наставе, од особености појединих наставних предмета и

¹⁸ Дидактика – грч. Διδάσκειν, Didaskein = поучавати, држати наставу, јасно излагати, доказивати. Назив „дидактика“ појављује се тек у 17. веку. Данас дидактика обухвата питања која се односе како на образовање и васпитање, тако и на наставу и учење (Трнавац, 2007).

природе градива, од специфичности узраста и броја ученика.¹⁹ Уз наставне методе везују се и облици рада, који су значајни као саставни део наставног процеса.

1.2.1. Наставне методе

У прошлости, наставне методе су класификоване до таквих квалитативних ознака да би истовремено наставника оријентисале у томе шта је за наставу прихватљиво и шта у њој треба неговати, за разлику од оног што у њој треба избегавати.²⁰ У раду ће бити изложене опште класификације наставних метода, а затим и наставне методе за наставу музике у основној школи. Све приказане и поменуте поделе наставних метода имају у виду различите изворе за стицање знања у настави. На основу поделе, наставне методе се групишу у оне које се ослањају на говор (говорне методе), затим у оне које се ослањају на посматрање (методе показивања) и методе које се ослањају на практичне делатности.

Совјетски дидактичари Исак Лернер (Исаак Яковлевич Лернер) и Михаил Скаткин (Михаил Николаевич Скаткин) предложили су основну класификацију наставних метода (Лернер и Скаткин, 1965, према Трнавац, 2007). Ову класификацију карактерише унутрашња мисаона делатност ученика са становишта истраживачког приступа и постојања проблемских ситуација. Лернер и Скаткин издвајају четири групе наставних метода:

1. *објашњавајућа илустративна метода* (репродуктивна) повезана је са усвајањем готових знања која преноси наставник (предавања, демонстрације, лектира);
2. *проблемска метода* омогућава „стицање вештина логичког и критичког мишљења“;

¹⁹ У новој, савременој организацији наставе, број ученика у разреду (обим, величина разреда) зависи од примене наставних метода и начина организовања и извођења наставе, то јест облика рада. Као творац разредно-часовног система, Коменски је предвидео могућност истовремене обуке већег броја ученика (40–50, па и 300 ученика), што потврђује тезу да ако се жели преношење једносмерних информација од наставника ка ученицима разред се може састојати од великог броја ученика. Уколико преношење информација има облик интензивне наставе, када долазе до изражаја вишесмерне интеракције, наставне групе треба да се састоје од 10 до 12 ученика. У принципу, број ученика у разреду треба да задовољи одређене психолошке и педагошко-дидактичке захтеве. Сматра се да број не би требало да буде већи од 25 ученика. То подржавају сви прогресивни педагошки правци, а постало је стандардни захтев у борби за одговарајуће услове рада у школи и настави. Свакодневни живот и рад у сувише бројним одељењима превазилази „психички капацитет“ и наставника и ученика (Трнавац, 2007).

²⁰ У овом раду није приказан историјски преглед развоја наставних метода, јер то није тема рада.

-
3. *делимично истраживачка метода* омогућава активно учешће ученика у неким етапама научног истраживања (план, постављање хипотеза, посматрање);
 4. *истраживачка метода* омогућава ученицима да упознају принципе и етапе научног истраживања, да их савладају одговарајућом методологијом и решавају постављене проблеме.²¹

Амерички психолози Натанијел Гејц (Gage Nathaniel Lees) и Дејвид Берлинер (Berliner David C.) осмислили су четири критеријума за класификовање наставних метода (Gage N. L. and Berliner, D. C. 1975, према Трнавац, 2007). То су:

1. информациони процеси,
2. социјалне интеракције,
3. личност ученика и
4. промене понашања ученика.

Група метода према првом критеријуму обухвата токове који воде интелектуалном развоју, употреби индуктивних и дедуктивних процеса, као и решавању проблема. Друга група обухвата наставне методе усмерене ка унапређивању интерперсоналних односа и демократских процеса. Трећа група оријентисана је на личност ученика и посебно има у виду задовољење индивидуалних потреба, као што је креативност. Последња, четврта група, као приступ има програмиране инструкције које обухватају разне штампане материјале, као и оно што се односи на међусобне односе и понашање између ученика и наставника и самих ученика. Класификација из угла америчких психолога има значајну практичну примену и може допринети ефикаснијем и конкретном васпитном и образовном раду у коме ће управљање разредом бити повезано са циљевима и исходима часа.

Наши теоретичари Љубомир Крнета и Недељко Трнавац имају следећи критеријум поделе наставних метода:

- а) методе засноване на речима,
- б) практичне методе.

²¹ Приказана класификација совјетских дидактичара је важна за теорију и праксу наставе зато што обраћа пажњу на развијање стваралачких способности ученика и неопходности истраживања у процесу учења. Може се приметити да у овој класификацији не могу успешно да се одвоје проблемске методе од истраживачких, јер истраживање није ништа друго до решавање друштвено значајних проблема.

Методе које су засноване на речима су: монолошка и метода разговора. Практичне методе су: метода рада са текстом, метода демонстрације, метода графичких радова и метода лабораторијских радова (Крнета, 1974; Трнавац и Ђорђевић, 2010).

а) Методе засноване на речима

1. *Монолошка метода* (акроакматска) позната је и као метода усменог излагања и стицања знања, а карактерише је изражена активност наставника и пасиван положај ученика.²² Због природе предмета у коме се више пева, а мање држи предавање из неке области, у настави музике у основној школи монолошка метода није пожељна и користи се само у 7. и 8. разреду, када се учи историја музике. Међутим, ни тада монолошка метода није доминантна, већ се комбинује са другим методама, највише са разговором и демонстрацијом. Када, на пример, наставник предаје о историјској епохи, служи се сликама и звучним примерима да би дочарао време, архитектуру, моду, унутрашњи ентеријер и стваралаштво композитора.

2. *Метода разговора* (дијалогска²³ или еротематска метода) користи се приликом усвајања нових знања (наставник са учеником обнавља знања која се, у даљем раду и кроз нова питања, обогаћују и воде до нових знања), али и у случајевима када се раније стечена знања проверавају, понављају и утврђују.²⁴ У инструктивној литератури за наставу музике у основној школи, инсистира се на проналажењу нових начина да се са ученицима разговара на неку наставну тему (Ивановић, 2007).

б) Практичне методе

1. *Метода рада са текстом* има посебан значај за самостално стицање знања и самообразовање. Најчешће се користи са другим наставним методама и поступцима и на тај начин успешно допуњава живу реч наставника.

²² Било би, међутим, погрешно мислити да је овај процес једноставан. Само споља посматрано може изгледати да су ученици неактивни, да они само слушају (наставник „нуди“, а ученици „примају“). На основу тога, неки закључују да је ова активност репродуктивног карактера, док Трнавац такво мишљење сматра погрешним. Он мисли да ће ученици прихватити излагање наставника ако успе да подстакне и усмери њихову самоделатност ка остваривању жељених наставних циљева и задатака. Видови монолошке методе су и описивање, причање и предавање.

²³ Грч. *Διάλογος*, *Dialogos* = разговор.

²⁴ *Катехетички разговор* представља један облик методе разговора. Назив долази од грчке речи „катехео“, што значи поучавам помоћу питања и одговора. Овај облик се користио у средњовековним школама. Извесно градиво је подељено на питања из којих су нужно следили одређени одговори. На тај начин учио се, на пример, катехизис, у коме су на елементаран начин биле изложене црквене норме. Ученици су имали задатак да без нарочитог разумевања науче та питања и одговоре.

Херуистички разговор познат је још од доба Сократа, а назив потиче од грчког израза „*Εύρισκω*“, што аначи „ја налазим“. Сократовска метода разговора била је позната по томе што Сократ није хтео да пружа готове одговоре, већ је настојао да путем својих питања самог саговорника доведе до правилног одговора.

2. *Метода демонстрације* – Трнавац истиче да су методе засноване на очигледности, показивању и посматрању, у извесној мери обогатиле систем наставних метода, допринеле ефикасности наставе и учења и повезивању школе са животом и стварношћу. Међутим, Трнавац сматра да метода демонстрације није ослободила ученика пасивности при упознавању објективне стварности (ученици су само посматрачи), а поготово није у довољној мери допринела развијању мисаоних активности ученика као суштинске претпоставке за шире и дубље понирање у бит објективне стварности (Трнавац и Ђорђевић, 2010).

3. *Метода графичких радова* подразумева различите облике ученичких писаних радова у настави и током школског рада и различите врсте илустрација.

4. *Метода лабораторијских радова* (захтева стварање услова за усвајање знања кроз њихову практичну примену).

Трнавац у својој књизи говори и о *практичним методама* које имају за циљ стицање знања и вештина на основу практичних активности и користе се за понављање и уопштавање, после изучавања одређених наставних делова који представљају целине. Трнавац каже да *практичне методе* захтевају самосталност ученика у испуњавању постављених задатака. Обим примене *практичних метода* је велики: користе се не само у школи и настави већ и у ваншколским условима, у скоро свим наставним предметима, уз неопходно прилагођавање специфичности наставне материје и карактера практичних активности (Трнавац и Ђорђевић, 2011).

О методама педагошког деловања у естетском аспекту оспособљавања говори Јосип Милат у својој књизи *Педагогија – теорија оспособљавања*. Он каже да су те методе усмерене у првом реду на емоционалну сферу личности, на развој естетског доживљаја, на оспособљавање за конзумирање и стварање естетских вредности, као претпоставке квалитета, поготово духовног, али и свих осталих подручја живота. Затим се опредељује за класификацију метода у три групе:

1. *Вербална метода* (поучавање и објашњавање) усмерена је на стицање знања о естетским вредностима, на формирање ставова о естетским вредностима и разумевање музике. Поучавање и објашњавање усмерено је на стварање, усвајање и развој свести и естетских вредности, те на изграђивање и обликовање спознаје о естетским вредностима у различитим облицима људског живота и рада.

2. *Метода демонстрације* (приказивање, показивање) усмерена је на могућност увида у различите естетске вредности у различитим подручјима човекове

активности, на изазивање и развој естетског доживљавања и на сазнавање естетских вредности као компоненте квалитета живљења.

3. *Метода служења књигом* (и узорцима) усмерена је на самостално стицање знања о естетским вредностима и проширивање емоционалног доживљаја (Milat, 2005).

Наставне методе се допуњују са осталим елементима наставе: циљеви – садржај – исходи. Бројни аутори слажу се око тога да настава која одговара потребама развоја савременог друштва не може да почива на методама које подразумевају „уливање“ чињеничног знања и учење напамет. Појмови „активне методе наставе“ и „активно учење“ одавно су присутни у педагошкој теорији, а током последње деценије све више су присутни и у нашој наставној пракси. Нова стратегија школског курикулума почива на претпоставци доминације ових метода у наставној пракси основне школе. „Отворена“ концепција наставе такође у први план ставља активне методе наставе и подразумева њихову разноврсност. Када су у питању наставне методе, два кључна фактора у „отвореној“ концепцији наставе су добро познавање карактеристика различитих метода од стране наставника и избор адекватне методе у односу на циљ, садржај и исход наставе (Павловић, 2004). Могуће је да се истим ученицима поједини садржаји допадају а други не, као и да на исте садржаје или исте методе рада различити ученици различито реагују (Јоксимовић и др., 2004).

Израз активна метода у педагошкој теорији представља технику усвајања или учења засновану на чулном и моторичком доживљају ученика. По овој концепцији свако стечено сазнање засновано је на повратној стимулацији чулног и мускулаторног система, а све то под утицајем радњи и објеката који привлаче интересовање за забаву, као слободну интерпретацију емотивног стања. Принцип активне методе заснован је на партиципативном односу ученика (Цветковић, 2015; Цветковић, Динић, 2008). Наиме, ученик је активно укључен у процес наставе, на супрот теоријском начину подучавања где се акценат поставља на индукцију и интелигенцију као активности усвајања садржаја знања, без обзира на видљиве односе у природи (Мејер, 1986).

Активно учење представља изузетно широк појам који подлеже различитим интерпретацијама. Како се овај појам често објашњава кроз супротстављање са такозваним традиционалним учењем, важно је најпре установити шта то заправо значи. Под традиционалним учењем се обично сматра такав педагошки стил у чијем је центру пажње наставник, који излаже материју у форми предавања, док ученици

слушају и записују белешке. Та предавања су унапред припремљена, без обраћања велике пажње на ученике, њихове реакције, жеље и интресовања. Често се прави дистанца између наставника и ученика, а атмосфера је хладна и неинспиративна (Игњачевић, М., 2006). Активно учење у центар пажње поставља ученике, а основна питања која се постављају су усмерена на мотивацију и активност ученика кроз стицање искуства. Знање је на тај начин смештено у асоцијативну мрежу, повезано је са постојећим предзнањима и представља утврђену базу за даљу надоградњу.

У савремену педагошко-инструктивну литературу за основну школу уврштена је наставна игра, која се, као метод, користи у предшколским установама. Каменов каже: „Један од главних квалитета игре као методе едукације јесте што се у играма све мења, па и односи између детета и одраслог, који престаје да доминира, ограничавајући се на индиректне методе утицања. Функција одраслог се тако враћа природној улози учитеља и сарадника, који престаје да буде 'судија и порота', што је изазивало страх, ограничење и љутњу, као дисциплинске проблеме. Чињеница је да дете у игри само поставља задатке или их добровољно прихвата“ (Каменов, 1997: 62). То значи да наставник учествује у игри заједно са својим ученицима, да су правила унапред постављена и да се поштују, а да би постала дидактичка, игра мора да има јасне васпитне и образовне циљеве и задатке.

У музичко-педагошкој литератури наставна игра се јавља као школска активност и користи се ради подстицања креативности и стваралаштва (Вукомановић и Комненић, 1981), а негде се појављује као облик рада: „Музичка игра представља сложенији облик рада у дечјим музичким активностима“ (Шуковић, 1990: 194). У савременој музичко-педагошкој литератури игра се појављује као наставни метод (Бјерквол, 2005). Наставна игра или дидактичка игра јесте одличан мотивирајући фактор за ученике, те самим тим и велики савезник наставника у успостављању позитивне дисциплине. У том контексту Емил Каменов објашњава да „циљ прихваћен у игри подразумева потчињавање детета одређеним правилима и дисциплини игре, али они у овом случају не делују рестриктивно, већ стимулативно и ослобађајуће“ (Каменов, 1997: 63). То значи да се у игри обично не поставља питање дисциплине која јесте један од најтеже решивих проблема традиционалне васпитно-образовне институције. У игру се укључују сва деца по сопственој одлуци, она их мотивише својом организацијом, те се сви придржавају правила управо зато да не покваре задовољство које игра пружа.

Међу нашим дидактичарима који су се бавили класификацијом наставних метода су Петар Шимлеша, Маријан Колетић и Тихомир Продановић. Шимлеша је предложио следећу поделу наставних метода: излагање, разговор, рад на тексту, демонстрација, лабораторијски радови, практични радови. Сличну поделу наводи и Колетић: усмено излагање, разговор, показивање, рад са текстом, графички радови, лабораторијски радови. Продановић даје систематизовану поделу наставних метода: вербално-текстуалне, илустративно-демонстрационе и лабораторијско-експерименталне (Трнавац и Ђорђевић, 2010).

У настави музике у основној школи код нас користе се наставне методе које су подељене према значају за остварење музичко-педагошких циљева:

1. Метода демонстрације обухвата све што се у току наставе слуша, пева и изводи.
2. Методом разговора успоставља се контакт са ученицима, проверава њихово знање, усмерава пажњу и користи ученичко искуство, опажање и закључци.
3. Метода усменог излагања (монологска метода) користи се у мањој мери, тј. онда када ученичка предзнања и запажања не говоре у прилог томе да су схватили и усвојили материју.
4. Метода рада са текстом примењује се у савладавању нотног текста, као и литерарног, када је у питању дечја песма (Ивановић, 1985).²⁵

У настави музике у основној школи, према нашим сазнањима, највише се користи метода учења песме по слуху. Од наставних метода примењују се метода демонстрације и дијалогска метода, а најмање монологска метода (Стефановић, С., 2011а). Као посебну вредност истичемо нашу музичку функционалну методу аутора Миодрага А. Васиљевића, која се користи у основној школи, а погодна је за фронтални облик рада, јер се песме/моделу уче по слуху (Васиљевић, З. 2006). У

²⁵ Наша музичко-педагошка пракса у основној школи приоритет даје методи демонстрације, затим разговора, усменог излагања и рада са текстом. Приказани редослед упућује на методски поступак који се најчешће користи у настави музике у основној школи, и то на следећи начин: деца се прво демонстрира музички материјал (песма или звучни пример), затим се о њему разговара, потом наставник даје објашњење и на крају се анализира (на пример, литерарни или нотни текст песме; композиција за слушање). У инструктивној литератури за наставу музике у основној школи излажу се методски поступци обраде појединих наставних тема у којима се наставне методе и облици рада стално преплићу и допуњују. Тако се за учење песме по слуху и из нотног текста примењује метода рада са текстом, затим дијалогска и метода демонстрације уз фронтални и повремену групни рад. За теоријско учење инструмента или историје музике у нашој музичко-педагошкој пракси у основној школи користе се демонстративна, дијалогска и метода усменог излагања, а поред фронталног облика рада укључен је и групни рад (најчешће ученици припремају и презентују прикупљени материјал на задату тему).

фронталном облику рада сви ученици учествују у успостављању лествичних ступњева путем седам модела који су у ствари народне песме, те се на тај начин настава музике суштински повезује са народним певањем које је важно за разумевање сопствене традиције.²⁶

На крају се може закључити да без обзира на различите класификације не постоје „чисте“ и „свемогуће“ методе педагошког деловања, као ни универзалне методе које имају исти ефекат на сваког појединца. У настави музике у основној школи наставне методе се често узајамно преплићу и допуњују, а како каже Естел Јоргенсен (Jorgensen Estelle), „пожељно је и на лицу места импровизовати“ (Jorgensen, 2008: 128). Такође, методе рада у настави музике у вишим разредима основне школе прожимају се и смењују у току једног часа, у зависности од циљева и задатака наставног плана и програма, дидактичког материјала, узраста ученика и изабраног облика рада.

1.2.2. Организациони облици рада

Организациони облици рада у својој комплексности исказују међусобне активности, делатности и односе између ученика и наставника, као и самих ученика, који се одвијају у одређеном реду и по утврђеном режиму. У зависности од тога где, када и са којим циљем се организује, наставни час може имати веома разноврсне облике рада. Сваки од организационих облика рада се разликује према односу индивидуалног и колективног рада, степену самосталности ученика и специфичности руковођења од стране наставника. Организациони облици рада у наставном процесу представљају значајну парадигму у евалуацији квантитета и квалитета васпитно-образовног процеса и ефеката рада, те се у том контексту може говорити о традиционалној и новој школи, тј. настави. Карактеристика традиционалне школе и наставе огледа се у следећем: план и програм су унапред дефинисани и њихова реализација се стриктно спроводи путем наставе која је претежно фронталног облика; основне методе су вербалне, уз средства демонстрације; улога ученика је да усвоје (запамте или разумеју) градиво првенствено путем слушања; оцењивање је писмено или усмено и врши се да би се утврдило колико је ученик усвојио предавано градиво, односно градиво предвиђено

²⁶ Миодраг А. Васиљевић је поставио реалне основе за стварање српске школе музичког описмењавања. Опус његове музичко-педагошке делатности првенствено се односио на општеобразовне школе и опште музичко васпитање, а затим и на музичке школе. Такође, и као инструктивна литература за учитељске школе (Јовић-Милетић, 2011).

програмом; подстицање је спољашњег карактера, у виду награде или казне. Циљ савремене наставе јесте развој личности и индивидуалности сваког детета. У савременој школи се оцењује задовољство деце предузетим активностима, напредак детета у поређењу са његовим почетним стањем, мотивисаност и заинтересованост за рад и активности, као и за развој личности (Ивић и др., 2001).

Разлике између традиционалне и савремене наставе огледају се у организационим облицима наставе, фронтални наспрам индивидуалног и групног, и у наставним методама које се огледају у следећим димензијама (Милановић-Наход, 2003): механичко насупрот смисленог учења; практична настава насупрот вербалне наставе/учења; рецептивна наспрам учења путем открића; конвергентна насупрот дивергентној настави/учењу. У савременим условима настава се стално богати новим облицима рада и њиховим разноликим комбинацијама да би се наставни процес учинио што флексибилнијим и еластичнијим и да би се наставнику помогло да свој рад целисходније реализује, имајући притом у виду цео склоп специфичних услова и фактора у датој наставној ситуацији. На тај начин почели су се у пракси разредно-часовног система користити различити облици групног и индивидуалног рада. С обзиром на просечне услове рада у једној школи, у пракси су мање-више одређени односи ових облика према основном систему ораганизације наставе какав представља разредно-часовни и предметни систем (Павловић, 2003).

Основни наставно-организациони облик рада у нашој основној школи јесте разред (одељење) са разредно-часовним²⁷ и предметним системом.²⁸ У основној школи код нас у свим предметима највише се користи фронтални облик заједничког наставног рада, у коме су јасно одређене улоге појединих учесника који одређују карактер наставе: ученици – наставник (или наставници) – наставни програм. Теоретичари су научно засновали и образложили методе које се користе у фронталном облику, уз уважавање одређених наставних ситуација и облика рада. Фронтални облик подразумева колективан рад с ученицима једног разреда на истом наставном задатку, на истом наставном градиву и по истим методама. Разред организује и њиме

²⁷ Разредно-часовни систем се у школама света примењује више од 300 година (Трнавац, 2007: 323)

²⁸ У нашим основним школама у прва четири разреда настава се организује по разредима као васпитно-образовним радним заједницама ученика, распоређеним по годиштима старости (од 7 до 11 година). Наставом у овим разредима руководи само један учитељ на основу наставног плана и програма. Од 5. до 8. разреда одвија се предметна настава коју води више стручних наставника. У свим разредима настава је организована по предметно-часовном систему, само што у прва четири разреда наставу води један учитељ.

непосредно руководи наставник (Крнета, 1974). Сматра се да је функција наставника у фронталном начину рада доминантна, с обзиром на чињеницу да је њему поверено да организује рад у разреду тако да сви ученици истовремено буду активни и да притом наставник руководи целокупним процесом. Применом фронталног облика, наставник и ученици своју целокупну активност остварују у оквиру разредног колектива. Тако се у примени појединих метода и њихових комбинација (излагање, разговор, демонстрације) има у виду разредни колектив, а не поједини ученик.

Настава музике у основној школи деценијама је прилагођавана фронталном облику рада, те је у инструктивној литератури често присутан следећи захтев: „У рад је потребно укључити цео разред, кроз заједничко певање или свирање исте мелодије, као и приликом слушања музике“ (Rossman, 1989: 9). Фронтални облик у музичкој настави у основној школи има позитивне, али и неке негативне стране. Хрватски теоретичар и музички педагог Радован Брдарић каже: „У фронталном начину рада у првом реду су: економичност (сви су укључени у рад све време), стална директна сарадња са свим ученицима, лични утицај наставника и друго. Међутим, слаба страна је у томе што темпо и тежину рада наставник мора, у фронталном облику рада, прилагодити свим ученицима“ (Brdaric, 1986: 116).²⁹

Чињеница је да исти облик рада често ученицима постаје монотон, те се у настави музике у основној школи на једном часу користи комбинација наставних подручја (певање, свирање, слушање, стицање знања о музици), што доводи до смењивања наставних метода (дијалогска, демонстративна, монолошка, рад са текстом, музичка игра), као и облика рада (фронтални, групни, у паровима, док се индивидуални избегава због различитих диспозиција и великог броја деце у одељењу).³⁰

²⁹ Фронтални облик рада у настави музике у основној школи захтева посебну врсту управљања разредом, где надгледање наставника над целим разредом долази до изражаја. На пример, приликом учења песме по слуху, наставник пева и свира на инструменту и током извођења надгледа шта ученици раде. Да би се остварили музичко-образовни захтеви приликом учења песме по слуху потребно је да ученици имају проактиван став. У првом реду наставник усмерава реализацију музичких циљева: да ли ученици правилно седе да би ослободили дијафрагму ради певачког дисања, на ком месту у току извођења узимају ваздух, да ли заједно почињу и завршавају ритмичко-мелодијске фразе, како интонирају мелодију, каква им је артикулација. У исто време, наставник надгледа понашање ученика: да ли се појединци окрећу и причају са другима, да ли неко тражи и сређује своје ствари или се група ученика одважила да учи из књиге за други предмет. Очекује се да наставник зна песму напамет и да му ништа не заклања видокруг (потреба да гледа на пулт за ноте), те да ученике вербално и уговореним гестовима упућује на лепо певање или понашање (да клима главом за почетак певања, да има строг израз лица и поглед према групи немирних ученика).

³⁰ Управљање разредом у фронталном облику рада долази до изражаја и када се у основној школи слуша музика. Аналитичко/вођено слушање обавезује наставника да створи пригодну атмосферу за рад и да брине да ученике ништа не омета у активности. Приликом вођеног слушања, наставник указује ученицима на музичко изражајна средства музике и друге образовне циљеве, али у исто време

У двадесетом веку испитиван је групни или групно-тимски рад са циљем да се настава више приближи интересима и склоностима појединог ученика. Дошло се до закључка да је суштина тимова циркулација и размена знања, идеја и искустава међу самим ученицима која се дешава у току изградње знања, а потом уједињавање бројних различитих знања и искустава у јединствену конструкцију: *e pluribus unum* (из мноштва један) (Пешикан, 2003: 99). Такође је уочено да се наставни рад преноси, у одређеним условима, програмима у одређеној дидактичкој организацији, са фронталног облика на активност ученика у мањим групама, с тим што свака група у таквој подели добија део укупног задатка који се у разреду обрађује и на њему ради док се не оствари предвиђени програм. Теорије групне динамике заснивају се на претпоставци да су социјалне вештине кључ за групну продуктивност (Шевкушић и Спасеновић, 2004).

Са психолошког становишта посматрано, мања група пружа прилику сваком члану да изрази своју индивидуалност у оквиру активности у решавању датог групног задатка. Са социолошког гледишта, предност групног рада је у томе што је, по мишљењу његових присталица, подесан за развијање социјалних односа међу ученицима дате групе, при чему се акцентују она својства колектива која су пожељна са становишта сарадње међу члановима групе, уважавања правила групе, развијања смисла за критику и одговорност у раду, за прихватање и анализу аргумената других, за договарање о томе како боље да се обави посао. Са дидактичког становишта, предност групног рада је у томе што у њему далеко више него у фронталном раду може да се постигне активност сваког ученика, а уз то су много повољнији услови за испољавање интереса, склоности и способности појединог ученика. Формирати групе од ученика који немају никаква искуства слично је ситуацији у којој се од неписмене особе захтева да чита. Према томе, социјалне вештине, као што су активно слушање других, осетљивост за туђе потребе, сматрају се неопходним предусловима групног функционисања. Наставник својим управљањем разредом омогућава да ученици науче социјалне вештине и подстиче их на непрекидно усавршавање.

Социјалне вештине наставника које су потребне за успешан групни рад класификоване су у четири шире категорије:

прати понашање ученика. Ситуација у којој слушање музике губи своју образовну функцију и доводи наставника у позицију лошег управљача разредом јавља се када наставник није активан, занемарује своју педагошку улогу и користи време за друге радне обавезе (сређује дневник), пушта музику без потребног објашњења, те ученици не разумеју образовни садржај, досађују се и започињу са лошим понашањем.

1. вештине формирања групе, тј. вештине које омогућавају да се успостави кооперативна групна динамика (употреба тихог говора при обраћању члановима групе, гледање у саговорника, равноправно учешће у раду);

2. вештине функционисања, тј. вештине које су потребне за фасилитацију групних активности ученика (дискусија, постављање питања, помагање, охрабривање других да учествују);

3. вештине формулисања циљева потребне да би се изградио дубљи ниво разумевања онога што се учи (резимирање, елаборирање, презентовање) и

4. вештине „таласања“ или оне које су потребне да би се ученици ангажовали око когнитивног конфликта (критиковање идеја, синтеза, интеграција идеја).³¹

Приказана класификација у вези је са стадијумом у развоју групе и захтева стручност за демократски начин управљања разредом и дугорочност у раду (Шевкушић и Спасеновић, 2004).³²

Осим групног постоји и индивидуални облик наставног рада, који представља појединачну ангажованост ученика, било да је он фокусиран на неки посебан самосталан задатак или да учествује индивидуално у активности целог разреда, каква је рецимо такмичење или групно оцењивање (школски задатак, одговори на контролна

³¹ Хипотезу да социјалну климу у дечјој групи умногоме условљава начин управљања разредом потврдили су Курт Левин (Lewin Kurt), Роналд Липит (Lippitt Ronald) и Ралф Вајт (White Ralph) у свом експерименту. Наиме, у њиховом истраживању, вођа групе се различито понашао према деци у контролној и експерименталној групи. У експерименталној групи је био апсолутни господар, захтевао је од чланова групе потпуно покоравање. У контролној групи се понашао супротно, подстицао је групу на активност и понашао се као њен члан. Различито понашање вође групе створило је различите односе у групама, а аналогно томе и атмосферу у њима. У контролној групи, где је доминирао демократски систем руковођења, запажена је већа међусобна сарадња чланова групе, више је долазила до изражаја индивидуалност сваког њеног члана. У експерименталној групи су се стварали такви односи и атмосфера који су подстицали покоравање вођи групе, те условљавали непријатељску критику и агресивност чланова групе. Даља истраживања су показала да се дете боље и брже сналази кад прелази из аутократске групе у демократску него обрнуто, јер да би се научило демократско понашање треба више времена (Лакета, 1987).

³² У инструктивној литератури за наставу музике у основној школи, са намером да се реализује групни рад, користи се методски поступак у коме се ученици приликом учења двогласне песме поделе на групе, а затим свака група уз помоћ наставника увежбава своју деоницу: „Са првом групом наставник ради на савладавању горњег гласа, а са другом групом на савладавању доњег гласа. Када сваки глас савлада своју мелодију, наставник ће их спојити“ (Стефановић и др., 2008, 40). Из овог поступка се види да групе зависе од наставника, јер је познато да ученици у основној школи нису оспособљени да самостално увежбавају деонице вишегласне песме. Такође, поставља се питање: шта ће радити група која чека да наставник заврши вежбање са другима? Уз то, јавља се и питање да ли ученици једног просечног одељења петог разреда (коме је овај методски поступак намењен) имају довољно развијен хармонски слух да би наставник могао једноставно да „споји“ гласове. Познато је у музичкој педагогији да се ова вештина поступно развија. Обично се полази од бордунског двогласа, наставља са лежећим тоновима, па паралелним кретањем, тако да сви истовремено певају. Изложени поступак представља задовољење формалних захтева и никако не пружа ученицима потребну самосталност, а наставнику демократичност у управљању разредом неопходну за развијање вештина у групном облику раду, те га треба одбацити.

питања). Да би се то остварило, потребно је у школи уважавати индивидуалне разлике у ритму и темпу рада појединих ученика, зато што сваки ученик уноси нека своја индивидуална својства и вештине (Милановић-Наход и Шарановић, 2003). Међутим, инсистирање на томе да се индивидуалном раду ученика омогући доминантно место у настави представља екстремни индивидуализам америчке педагогије, изражен у такозваној Далтон-план методи, по којој су ученици добијали или сами бирали индивидуално занимање, односно индивидуалне задатке у трајању од недељу или месец дана са неопходним упутствима наставника.³³ Ученици су радили потпуно самостално, а наставник им је помагао само кад су тражили његову помоћ. Пракса настала на овој идеји није оправдала сва очекивања и имала је озбиљне негативне последице. Због тога је напуштен овај приступ, који је, опредељујући се за индивидуалну наставу, имао као поседицу ученика препуштеног самом себи и сопственим покушајима, остављеног нерационалном и неправедном лутању (Крнета, 1974).³⁴

Кооперативно учење је стара идеја у образовању и односи се на скуп наставних метода у којима су ученици охрабрени и подстицани да раде заједно у малим групама, да размењују идеје, расправљају и помажу једни другима да би остварили групни циљ. Да би индивидуална структура циља учења уступила место кооперативној, морају да се изврше промене у многим димензијама рада у одељењу. Задаци за учење морају бити реструктуисани да би се створили услови за повезаност ученика. Промене настају у начину награђивања, у индивидуалној одговорности и схватању ауторитета. Битна је улога наставника која од примарно предавачке постаје кооперативна.

³³ Почетком 20. века јављају се у САД покушаји да се разредно-часовни и предметни систем замене разним облицима лабораторијског рада. Један од таквих лабораторијских облика је Далтон-план, назван по америчком граду Далтону, где га је први пут применила Хелена Паркхерст (Parkherst Helena). Уместо разреда она је увела рад за сваки предмет по радним собама, кабинетима, у којима су била смештена наставна средства и библиотеке с књигама које су се односиле на градиво из појединих предмета. Замисао се састојала у томе да се сваком ученику пружи прилика да ради по сопственом ритму. Сваки ученик је бирао налог и задатке на којима ће радити. Уз налог добијао је одговарајућа упутства у погледу књига које треба да користи у решавању свог задатка. Поједини ученик сам одређује време, или га уговара с наставником, које ће посветити одабраном задатку. Он се такође одлучује у ком ће обиму да обради постављени задатак, да ли ће се ограничити на минималан обим обраде, или ће га решавати шире и продубљено. У овом систему наставног рада, који се истицао по томе што је био усмерен на развијање самосталности код ученика и на уважавање индивидуалних особености у процесу учења, положај наставника сведен је на улогу саветника (Крнета, 1974).

³⁴ Да би објаснио шта је индивидуализована настава, Роберт Дортон (Dorton Robert) истиче: „Ми правимо разлику између индивидуалног или личног рада и индивидуализованог рада. Индивидуални рад се увек примењивао у школи. После колективног предавања свако дете би увежбавало пређено градиво за свој рачун, чак и уз забрану и под претњом казне ако тражи помоћ или помогне другима. Овде је, у ствари, присутан наметнути рад: сви треба да обављају *исти* посао, ма на ком нивоу била њихова интелигенција, њихов степен разумевања, развој способности, темпо рада“ (Трнавац, 2007: 273).

Активно слушање других, поштовање права говора, доношење одлука, толеранција неформалног вођства у групи, конструктивно решавање конфликта, само су неке од социјалних вештина које на овај начин ученици стичу и развијају под руководством наставника. Кооперативно учење је немогуће уколико се организују тако да раде заједно и затим им се једноставно каже да сарађују. Наставник мора непрестано да прати ученичке интеракције, награђује појаву позитивног социјалног и сарадничког понашања и интервенише када је то неопходно. Постоје бројни емпиријски докази о доследно позитивном утицају кооперативних искустава учења на интерперсоналне односе ученика. Међузависност чланова која се остварује у кооперативним групама води бољем прихватању, већој заинтересованости и већем поверењу међу вршњацима. Чланови групе почињу да вреднују једни друге више него што то чине када су у компетитивној ситуацији. Ови резултати добијени су на свим школским узрастима (Шевкушић 2003).

На крају, можемо закључити да начин на који се наставницима сугерише да структуришу процес наставе и учења одређује, између осталог, и начин на који ученици ступају у међусобне односе са наставницима, што повратно утиче на когнитивне, социјалне и емоционалне исходе васпитно-образовног процеса. Наставници музике у основној школи најчешће структуришу циљеве учења тако да сви ученици раде на истом задатку у фронталном облику рада или деле ученике на групе да би обављали посебне задатке (певање или свирање делова композиције, прикупљање података из историје музике). О индивидуалном облику рада у настави музике у основној школи се у стручној и инструктивној литератури не расправља, осим када се ради о појединачним активностима у оквиру шире конципираних задатака на нивоу целог разреда (слушање музике).

1.3. ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ

Школски час подразумева смишљен избор и структурисање наставних садржаја, рационално коришћење времена, целисходан поступак примене различитих наставних метода и облика рада ученика који се дешавају у одређеном простору.³⁵ Школски или наставни час није затворена и изолована целина, већ променљив, флексибилан облик организације наставе. Наставни час је одређен општим друштвеним циљем, дидактичким задацима, узрасним могућностима ученика, као и временским и просторним оквирима у којима наставник пружа ученицима сигуран и безбедан рад. Управљање разредом није могуће без јасног, планског коришћења времена и простора.

1.3.1. Разредно-часовни систем

Планирање почетка и краја школског часа веома је важно за његово успешно реализовање. Керолин Евертсон (Evertson Carolyn) у вези с тим каже: „Прецизан почетак часа важан је да се успостави тон важности предавања. Ако ученици знају да наставник никад не почиње на време, они могу постати неодговорни (неће стизати на време, ствараће галаму), што се касније теже исправља. Наставници могу завршити час раније, што је мање штетно од кашњења на почетку, јер крај часа увек могу да искористе за обнављање нове лекције или обнављање неког дела градива. Најбоље је да наставници увек испланирају да ће више радити“ (Evertson, 1982, према Slavin, 1994: 389). Такође, Евертсонова истиче: „Изненађујућа количина датог наставног времена се изгуби ако наставник не почне са предавањем на почетку часа или ученици који мењају учионицу (кабинетска настава) касне“ (исто). Прекидање часа због читања разних обавештења, улажења или излажења ученика, чак и улажења других наставника, лоше се одражава на ток часа и самим тим умањује пажњу ученика.

³⁵ Наставни час је главни елемент разредно-часовног система и основни облик организације наставе. На часу се конкретизују сви задаци и аспекти наставе, тако да он обезбеђује остваривање њених суштинских задатака. Час је целовит, логички заокружен, временски ограничен део наставног процеса, са сталним саставом ученика приближно једнаких предзнања, током којег се, заједничким радом наставника и ученика, решавају одређени дидактички и васпитно-образовни задаци. Циљ сваког наставног часа је да обезбеди систематско усвајање солидних знања и умења, да ученика оспособи за њихову успешну примену, да унапреди самостално учење и рад и да допринесе васпитању (Трнавац, 2007).

Годишњи распоред се планира на почетку школске године и садржи распоред лекција по месецима. Џојс Маклауд наводи да на почетку године треба проучити стандарде за предмет који наставник предаје; одредити кључни садржај и градиво поделити по областима; забележити битне датуме у календару (тестови, распусти, нерадни дани због празника и други школски догађаји); одредити додатно време за делове градива за које наставник зна да ће их ученици теже савладати или за које им је потребна вежба; и одредити делове градива које ученици могу независно да развију (у центрима за учење или ван школе). У вези са учењем и управљањем временом, Маклаудова истиче да је „најбоље када наставник проверава напредак сваке недеље, јер на тај начин може да открије да ли је план преамбициозан или преспор, те да га у одређеном времену прилагоди“ (McLeod et al., 2003: 27). Она истиче да је потребно бацити *макро* поглед на распоред на почетку школске године и *микро* сваке недеље, зато што је време потребно за савладавање градива једна од кључних варијабли напретка у учењу.

Постоји неколико метода планирања дневног времена и појединачних часова. Обично су то смернице које се односе на: припремање и поделу материјала – планирање унапред, проверавање да ли има довољно материјала за сваког ученика – процена броја минута потребних за почетак рада: расподела материјала, подела ученика у групе; почетак лекције – одређивање циља лекције, мотивације, интерактивног начина за представљање лекције, задатака за ученике и рока за њихов завршетак – проценити број минута потребан за представљање лекције; давање инструкција – одлучити о методи рада: демонстрација, монолошка метода, дискусија и друго – проценити потребан број минута; давање задатака – проценити количину времена потребну да ученици заврше задатак – одлучити да ли задатак мора бити предат до краја часа или се наставља за домаћи задатак; завршетак часа – одлучити о стратегији за крај часа – планирати 5 минута за завршетак рада и распремање – планирати последњих 3–5 минута часа да би ученици повезали стечено знање са претходним, са стварним животом, за евалуацију рада ученика и развијање интереса за следећу лекцију (Cummings, 2000: 31).

Анита Вулфолк (Woolfolk Anita) о планирању тока часа каже: „Активности код којих су кораци прецизирани се боље упијају, зато што сваки следећи корак природно проистиче из претходног. Када ученици имају сав неопходан материјал који им је потребан да би завршили посао, тада остају укључени у рад. Уколико је

радозналост подстакнута, ученици ће бити непрестано мотивисани да трагају за одговором. Још ангажованији ће бити уколико се баве аутентичним проблемима – онима који имају везе са свакодневним животом“ (Vulfolk i dr., 2014: 50–51). Један од кључних фактора за планирање лекције јесте одређивање опсега пажње ученика. Према неким истраживањима, просечно време за обраћање пажње је 18 минута, и то за одрасле (McLeod et al., 2003), док деца обично имају краћу концентрацију. Због тога се у педагошкој литератури истиче да је у основној школи потребан час који укључује различите активности: слушање, кретање, групни рад. Бурмаркова (Burmark), која се бавила визуелном писменошћу, објашњава да се дужина пажње повећава са одрастањем, али код већине деце она не траје дуже од 10 минута. С друге стране, деца могу врло дуго бити концентрисана на нешто што их веома интересује, попут игре, компјутерске активности, књиге.

Школско време се распоређује према сату. Дневни распоред је базиран на више фактора, као што су формално одређено време часова, одмора и слично. Ефективно распоређивање времена је неопходно за успешно извођење наставе, јер је ученицима потребно одређено време за вежбање, примењивање стеченог знања и његово повезивање. Теоретичари образовања и васпитања се слажу да ће наставници који имају интересантне, добро организоване часове, који прилагођавају своје инструкције узрасту коме предају и који планирају простор и воде своје време ефектно, имати више успеха у управљању разредом. Радован Брдарић каже да час не треба „претрпати“ садржајима, поготово не тако да наставник мора да жури да би до краја часа стигао све да обави. Превише слушања излагања наставника и седења ученика у клупама, које се дешава непланирано, не оставља довољно времена за практични део часа. Убрзано завршавање часа, које је последица лошег коришћења времена, оставља ученике без закључка, који је важан део дуготрајног учења (Brdarić, 1986). У том контексту Керол Кумингс истиче: „Завршетак часа је важан, јер је то време када наставник процењује који су ученици завршили задатак, а којима је потребно још рада“ (Cummins, 2000: 31). Анита Вулфолк истиче да организација наставе, посматрана кроз време, јесте чинилац управљања разредом, јер утиче на повећање броја минута предвиђених за учење на часу (Vulfolk i dr., 2014).

Анита Вулфолк и други се слажу око поделе школског времена на 4 типа:

1. укупно време, када наставник даје инструкције и ученик учи (Allocated time);

-
2. време када наставник активно предаје (Instructional time);
 3. време када су ученици укључени у неки од задатака (Engaged time);
 4. време када наставник проверава знање или вештину ученика (Academic learning time).

У основној школи, наставник музике логично следи поменућу поделу, користећи време за:

1. демонстрацију музичког примера и давање инструкција;
2. објашњење појмова, предавања на различите теме;
3. укључивање ученика у певање, свирање или дискусију о слушаној композицији;
4. проверу стечених знања и вештина.

Од правилне процене колико је времена потребно за одређену активност зависи да ли ће наставник време корисно искористити (Vulfolk i dr., 2014; McLeod et al., 2003).

Неки теоретичари дају следеће сугестије које би могле да помогну наставницима да процене количину времена потребног за добро управљање временом. То су: 1) предавање наставника; 2) самостални рад ученика; 3) примена стеченог знања (Slavin, 2006; McLeod et al., 2003; Cummings, 2000). Такође, теоретичари образовања указују на потребу наставникове припреме за час, која се врши на основу претходног искуства, у којој се процењује колико је потребно времена за поједине активности. Младим наставницима (почетницима) саветује се да одреде већу количину времена за сваку активност да би посматрали развој наставне ситуације и сами се уверили да ли је њихова процена била разумна. Тиме се указује на неопходност планирања времена потребног за рад, али и за непримерено понашање ученика невезано за задатак. То значи да наставник с временом долази до потребних закључака и искуства који ће му даље користити у управљању разредом.³⁶

³⁶ Наставници који добро управљају разредом користе време и организују различите активности да би задржали пажњу ученика. На пример, током краћих дискусија у којима ученици примењују тек стечено знање или када наставник износи неку важну поенту градива, наставник позива ученике да устану да би се рефокусирали пажња. На тај начин, памћење се гради, јер се врши подсећање на нешто што је речено док су ученици стајали (уштеда времена за обнављање). Будући наставници музичког у основној школи се, још на факултету, у оквиру предмета Методика општег музичког образовања, упућују како да планирају време и организују час. На пример, у току једног часа планира се комбинација певања – свирања – слушања музике или стицања знања о музици (теорија, историја) уз певање или свирање. Комбинација различитих активности није случајна, већ се на тај начин води рачуна о томе да ученици не замарају свој гласовни апарат певајући 45 минута. Такође, промена активности (певање и свирање после учења теорије или слушања музике) рефокусира пажњу ученика.

Временски показатељ се односи на јасно објашњење ученицима, према ком реду и у ком времену ће се бавити одређеним задатком. Поставља се питање, каква упутства наставник треба да даје ученицима? Истраживање ефеката активности у наставној пракси показало је да је млађим ученицима тешко да запамте више од три упутства истовремено (Cowley, 2006).³⁷

Добра организација и коришћење времена и временских секвенци јесте начин којим се омогућује ефикасна активност на часу, а самим тим и учење и стицање музичких вештина. Као резултат тога ученици имају осећање компетентности, свест о томе да су нешто научили и да су овладали вештинама. Посредно – они науче да је реална и добра организација времена и активности истовремено и ефикасна. Стога ово позитивно искуство условљава очекивање да ће и следећег часа бити тако. Континуираним добрим искуствима ученици граде позитивну, ефикасну културу понашања и активности учења на часу музике, што дугорочно гледано води ка успешном управљању не само дечјим понашањем већ пре свега наставним активностима. Јер успешно руковођење наставним активностима на часу води ка успешном руковођењу понашања ученика и успешном руковођењу разредном наставом (Стефановић, С., 2011б).

Број минута проведених у ефективном учењу јесте најважнији аспект времена који је под директном контролом наставника и односи се на организацију и коришћење времена у учионици.

О важности колективне ефикасности и школском времену српски теоретичар образовања и васпитања Ненад Хавелка каже: „Када живот у одељењу посматрамо као време, онда увиђамо да се оно не састоји само од наставних часова и радних дана, него и од месеци и година. У свим тим временским целинама треба успоставити равнотежу између индивидуално и колективно усмерене активности. Неговање личне ефикасности добија свој пуни смисао тек ако је синхронизовано са неговањем

³⁷ Пракса је показала да ученицима не треба дозволити да приону на посао пре него наставник заврши са упутствима да се не би стварала „гужва“, јер неки ученици нису лепо чули. Зато мора да се уговори знак или да се једноставно каже „Када кажем крени...“. У настави музике, од великог је значаја, одмах на почетку, научити ученике какав је значај припреме за извођење испевавањем дела тактове мере у темпу (прва-друга, или трећа-чета, или друга-трећа.). То је норма понашања свих на часу музичког у основној школи и око тога наставник више не треба да губи време. Уговорени знаци за почетак тонског извођења може бити и покрет главе наставника (када свира и није у могућности да даје знаке диригентским покретима). За управљање разредом, од великог је значаја да наставник музике даје јасна упутства ученицима, нарочито када се деси прекид извођења, те постоји дилема од ког такта или дела композиције треба даље наставити. Нејасна упутства у настави музике рефлектују се на некорисне активности ученика и неефикасног испуњења плана за час.

колективне ефикасности“ (Хавелка, 1980: 139). Роберт Славин упозорава да се понекад у школама изгуби настава због разних тестирања, излета или школских окупљања, те остаје мало времена за учење и вежбање. Губљење наставе или прекид тока наставе може лишити ученике потребног времена да би савладали програм. Он сматра да се добро коришћење времена на часу не односи на последње минуте часа који се понекад могу искористити за сазивање или обавештавање ученика о важним догађајима у школи. Међутим, ако наставник не ради правилно, ученици могу схватити да учење и није нарочито озбиљан подухват (Slavin, 1994).

Коришћење времена уско се доводи у везу са управљањем разредом. Једна од разлика између добрих и лоших управљача разредом је у томе што су први много успешнији у доследном спровођењу циљева часа. Јакоб Кунин (Kounin Jacob) закључио је да су успешни/ефикасни наставници посебно вешти када је у питању коришћење времена и предлаже три начина вођења часа:

1. Надгледање разредних активности које се међусобно преплићу („преклапање“) – способност наставника да се у исто време успешно бави са два и више догађаја у учионици, уместо да се потпуно усмери само на један догађај и да занемари све остало.³⁸

2. Управљање током часа – односи се на неометано одржавање наставе на часу, без прекидања и са добрим преласком са једне активности на другу. Наставник који уме да управља током часа глатко прелази са једног задатка на други у току рада на часу, држи се главног правца у раду без губљења средишта, не бави се споредним стварима на часу и не скреће пажњу на небитне информације или инциденте.

3. Групно фокусирање („групна усредсређеност“) – способност наставника да држи разред као целину у приправности и да га укључи у наставне активности. То је од велике важности за контролисање недисциплинованог понашања ученика на часу. Наставник треба да укључи цело одељење у рад и да сваког појединачног ученика сматра одговорним за учење. Јакоб Кунин³⁹ назива „временском грешком“ ситуацију у којој наставник предуго чека пре интервенисања у случају непожељног понашања ученика.

³⁸ На пример, наставник ради са једном групом ученика, док се у исто време један ученик враћа у учионицу, други ученик испушта неки предмет који пада на под, а дежурни наставник је послао ученика да прочита обавештење.

³⁹ Јакоб Кунин је 1946. године почео да ради као универзитетски професор педагошке психологије (у САД) и од тада се усмерио на проучавање управљања разредом, тако да је после двадесетогодишњих експерименталних и дескриптивних проучавања обликовао један од првих модела разредне дисциплине, који се данас убраја међу неколико најзначајнијих модела у свету (Гашић-Павишић, 2005).

На крају, може се закључити да је потребно одређено време за сваку активност на часу. Такође, време потребно за одређени задатак мора се прилагодити узрасту и теми која се на часу обрађује, а успешност часа зависи од начина коришћења времена. Време потребно за поделу материјала охрабрује неприкладно понашање, а превише слушања и седења не оставља довољно времена за практични део часа, док убрзано завршавање часа оставља ученике без закључка, који је важан део дуготрајног учења. Свеприсутност наставника на часу значи да он шаље поруку ученицима да је свестан свега што се збива на часу и да ништа не може да му промакне. Наставник који добро управља разредом никада не губи време, већ увек посматра читав простор, успоставља контакт очима са ученицима, тако да они знају да их наставник посматра. Једном речју, добри управљачи разредом планирају време часа и дају потребна упутства ученицима и надгледају реализацију наставних циљева.

1.3.2. Наставно окружење

Наставно окружење предвиђено за ученике стариих разреда основне школе јесте простор учионице или кабинета који је опремљен наставним и очигледним средствима. Наставна средства у музичком кабинету су: клавир, дечји инструменти, уређаји за слушање музике, компјутер, видео-бим, „паметна табла“ (smart board), столице и клупе за ученике и наставника, ормари за смештај материјала. Очигледна средства се односе на: слике музичких инструмената, композитора и извођача, паное са ученичким радовима, слике извођачких састава, али и уџбеник у коме су текстови песама које се уче по слуху и из нотног текста и други материјали. Начин на који наставник користи простор учионице и изглед саме учионице могу имати велики утицај на понашање ученика. Ако је учионица лепо уређена, а простор светао и простран, ученицима ће бити пријатно, те се може очекивати њихово примерено понашање. Иако у учионици постоје многе ствари које не можемо променити (на пример, њену величину, облик и врло често њено опште стање), постоје многи начини како се може побољшати изглед учионице, а самим тим и понашање ученика унутар ње.

Постоје учионице које нису термички изоловане, те не омогућавају довољну топлоту зими, нити хладноћу лети. Такође, тамо где архитектонска решења нису адекватна налазимо учионице које су дуге и уске, или мале и пренатрпане инвентаром. Код неких учионица акустика је лоша због превисоког плафона (звук се појачава и више од десет пута). Сју Каули истиче да „у малом простору људи брзо почну да

сметају једни другима, те долази до свађе“ (Cowley, 2006). Људи који живе у уређеном, пространом, прозачном, пријатно загрејаном и осветљеном простору са лепим погледом, расположени су, те живе и раде много боље и опуштеније. Због тога је уређење сваке учионице у школи, па и музичког кабинета у основној школи, важно, јер доприноси свеукупном психофизичком стању ученика. Под физичким аспектом подразумева се слободан и логичан саобраћај ученика у коме распоред клупа, столица и осталог намештаја, као и наставних и очигледних средстава, омогућавају наставнику брзу промену центра активности и самим тим бољу комуникацију за потребе управљања разредом.

Теоретичари образовања упозоравају на комуникацију у разреду, те самим тим и на потребу другачијег управљања разредом. Велика пажња се посвећује седењу и кретању ученика по учионици. Хрватска ауторка Марија Братанић каже: „Навика седења у потиљак не омогућава гледање лицем у лице и самим тим је препрека за хуманију међуљудску комуникацију у разреду. Гледање у потиљак уместо у лице правило је које влада у данашњим учионицама“ (Bratanić, 1997: 53). Са аспекта психологије, на исти проблем, још пре 30 година, указивао је и Ненад Хавелка, који каже: „Типичан *школски* распоред у простору је седење у паровима и у *потиљак*. Извесно је да ниједан традиционални просторни елемент не делује разорније на формирање структуре кохезивних односа у групи од те круте парцијализације простора и њеног задржавања кроз дуге, па и вишегодишње периоде живота и рада групе“ (Хавелка, 1980: 50, 52). Са циљем побољшања образовних ефеката, Маклаудова је дала смернице за функционалну поделу простора која подразумева осмишљавање следећих области: центар учења и интересовања (да би се охрабрила активност ученика); центар активности који мотивише, јача и подржава учење; затим места за рад у мањој групи или индивидуални радни простор; компјутерске станице;⁴⁰ места за складиштење материјала (као што су разни подаци, наставна и очигледна средства) (McLeod et al., 2003).

Да би се приликом наставе музике у основној школи организовао центар активности потребно је дефинисати музичко-педагошке циљеве, а затим одлучити о

⁴⁰ Савремени музички кабинет у функцију ставља компјутерске уређаје, паметну таблу која је повезана са интернетом, или видео-бим (монитор), затим микрофон, слушалице, звучнике, процесоре звука и компјутер. Постоје три разлога за употребу наведених уређаја, тј. музичке технологије, у школи: 1. ефикасније предавање (метода демонстрације: пуштање снимака, снимање и обрађивање звука, писање стихова, приказивање слика); 2. повећавање броја могућности и избора активности (компоновање, креативност – истраживање на интернету, стварање веб-странице); 3. другачији начин подучавања (групни рад, индивидуални рад, кооперативно учење) (Wright, 2000).

нормама понашања ученика у простору. За нови центар потребно је припремити потребан материјал (очигледна средства) и дати јасна упутства ученицима у вези са правилима понашања. Главна сврха стварања новог центра активности јесте развијање мотивације ученика за рад и учешће, као и образовни циљеви. Наставник одлучује шта ће ученици да раде, колико дуго и у ком облику рада ће се активност развијати (фронтални, групни или индивидуални). Када је у питању групни или индивидуални рад, простор учионице се ограничава да ученици не би узнемиравали једни друге. Потребно је да наставник има добар поглед на поједине ученике и групе. Наставник музике који добро управља разредом осмислиће начин поделе ученика на групе, тако да не би дошло да непожељног понашања и незадовољства које може да се одрази на стваралачке циљеве активности. Такође, из истих разлога, наставник одређује правила рада у групи. На пример, наставник бројалицом или неком пригодном наставном игром одреди чланове групе (на старијем узрасту се очекује да ученици то могу сами да ураде), а затим објасни задатак.

Поједини теоретичари сматрају да је индивидуални простор веома важан за ученике свих узраста. По њиховом мишљењу, довољно личног простора помаже ученицима да избегну стрес изазван тиме што им други ученици нарушавају простор или да се упуштају у непотребне разговоре или препирке. Ученици који се тешко концентришу у гужви могу да испоље проблеме у понашању. Такође, хиперактивним ученицима је потребан већи простор или простор даље од осталих ученика (McLeod et al., 2003). Са становишта педагошке психологије, о рефлексији простора на понашање ученика у учионици Хавелка каже: „Што је сама група већа и бројнија, то физичка близина све више губи своју подстицајну вредност за ступање у садржајну интеракцију. У случајевима када одељење ради у премаленој учионици или је превелико одељење смештено у стандардну учионицу, код ученика брзо наступају деконцентрација и умор. Ученичка потреба за активношћу доводи до јављања различитих моторних радњи, а одељење оставља општи утисак 'попуштања' дисциплине. Лако долази до преношења (индукције) емоционалних расположења, те рационалност понашања у групи значајно опада. Наставник је присиљен да смишља и уводи нова ограничења и забране, чиме се осујећује свака садржајнија и спонтанија интерперсонална активност“ (Хавелка, 1980: 50). Пракса је показала да наставници музике, у жељи да промене наставу и учине је занимљивијом, у учионици пуној клупа и столица, позивају ученике да устану да би у стојећем ставу заједно певали,

учествовали у некој музичкој игри. Због мањка слободног простора и гужве која се ствара, ученици виших разреда осећају нелагодност и почињу да се непримерено понашају (а и воле да се намерно гуркају и задиркују, шкрипе столицама), а наставници у даљем раду због тога одустају и враћају се устаљеном начину рада.

Када је у питању боља комуникације у простору, Славин такође говори о зонама интересовања и личне територије. Он објашњава да се ова два начина не искључују узајамно, те их наставници у пракси користе у комбинацији. Клупе појединачних ученика се смештају у центар, а зоне интересовања у задњи део учионице или на њеним периферним деловима. Оваква организација омогућава флексибилност потребну и за велике и за мале групне активности. Према Славину, наставник треба да направи план простора и да се држи следећих принципа: обезбедити лак прилаз материјалима; поређати ученички прибор и књиге тако да наставник види ученике и они њега, као и све инструктивне презентације (ако је могуће без померања столица и клупа); избегавати „мртав“ простор/празан/неискоришћен простор и „рампе“/препреке које ученици морају да заобилазе (не остављати велики „мртав“ простор у средини и не стављати неколико комада намештаја у њега правећи „рампе“); обезбедити флексибилност – понекад наставник планира да ученици раде сами, у малој групи или са другима – ако наставник не може да уреди такав простор за сваку од активности истовремено треба да проба да направи довољно флексибилан простор тако да се он може променити да задовољи захтеве нових активности (Slavin, 1994).⁴¹

У основној школи од велике важности за дисциплину јесте и начин на који ученици улазе и излазе из учионице/кабинета, јер се то догађа на сваких 45 минута. Искусни наставници у основној школи знају како да предупредe понашање да час не би почео у хаосу, и траже да ученици сачекају да претходно одељење изађе, те да их

⁴¹ У инструктивној литератури учили смо илустративно методско упутство које говори о уређењу и коришћењу простора у учионици (McLeod, 2003). На првом месту се од наставника тражи да у учионици буде све на своме месту. Онда се разматра како ће се ученици по њој кретати и како ће у њу улазити и из ње излазити. Ако је учионица мала, то треба објаснити ученицима и установити одређено време за активности у слободним областима учионице, те искористити то време као паузу за растезање, јер је то добар начин да се ученици опусте и рефокусирају. Циркуларни ток кретања ученика по учионици у овом поступку се сматра добрим, јер функционише када се ученици који напуштају групу крећу ка предњем делу учионице, а онда назад на своја места. Такође, док ученици једне групе иду према задњем делу учионице, они стварају место за рад другој групи у предњем делу. Када се активност по временском распореду мења, тада је могуће да се ученици крећу у правцу казаљке на сату. Посматрајући овај и сличне поступке и размишљања, може се рећи да је у вези са одређивањем и задржавањем доброг шаблона кретања у учионици кључно одвојити време како би наставник научио ученике како да се крећу. Овакви поступци упућују наставника како да управља разредом, јер се путем смишљеног поступка кретања по просторији чува драгоцену часовно време и смањује могућност за активности изван задатка.

наставник пусти да уђу. Када ученици уђу у учионицу започиње један од најзначајнијих физичких чинилаца у јављању и одржавању интеракције међу особама – њихов распоред у простору. О томе говори Хавелка: „Зависно од врсте, облика и структуре простора, поједини његови делови могу имати врло високу интеракцијску вредност. По правилу вреднији су они делови простора који су у близини различитих извора информација и који су боље повезани са другим значајним просторним целинама“ (Хавелка, 1980: 50). Треба имати у виду просторну структуру традиционално обликоване школске учионице, то јест њен изглед који је крајње једноставан и у ком сви делови делују као да су намењени ученицима, те имају на први поглед исту интеракцијску вредност. Ипак, упозорава Хавелка, у очима старијих ученика ствари не стоје тако, и каже: „Уколико су у могућности да сами бирају своје место у учионици, видећемо да једни желе да седе у првом, а други у последњим редовима, једни желе да су у близини прозора, а други да су близини врата“ (Хавелка, 1980: 50). То значи, да иза таквих избора увек постоје сасвим одређени „мотиви“.

Да ли физичка средина може да утиче на наставни процес у учионицама организованим по територијама? Искуство из праксе показује да најзаинтересованији ученици седе напред, а они који чезну за ранијим одласком седе што ближе вратима. У раним студијама изучавања основних и средњошколских разреда, Адамс и Бидл су увидели да је вербална интеракција између наставника и ученика била усредсређена на средину предњег дела учионице и у централни ред. Ти подаци су били тако драматични да су Адамс и Бидл смислили темин „акциона зона“ (*action zone*) који се односи на овај део простора. Касније истраживање је модификовало овај налаз. Иако већина просторија има акциону зону, где је учествовање највеће, ова област није увек „предњи део и центар“ (Adams and Biddle, 1970; према Slavin, 1994: 433). У неким разредима она може бити на једној страни, или у близини неког посебног центра учења.

Када се говори о традиционално уређеној учионици и дисциплини ученика, неопходно је обратити пажњу на поједине локације седења ученика. У педагошкој литератури се говори о локацији „први ред“ која изгледа увећава партиципацију код ученика који имају предиспозицију да јавно говоре у разреду, док седиште позади то отежава, али олакшава дневно сањарење (Slavin, 1994). Да би предупредили лошу дисциплину ученика, Керол Вајнштајн (Weinstein Carol) и Енди Мињано (Mignano Andy) предлажу да се наставници крећу околу столова када је то могуће, да

успоставе визуелни контакт са ученицима који седе даље и да дају директне коментаре ученицима који седе на некој дистанци (Weinstein & Mignano, 1993).

Многи наставници мењају распоред седења у разредима тако да не седе увек исти ученици позади. Други разлог за ту промену јесте да се седење прилагоди одређеним циљевима и активностима. Али пошто би превише премештања у традиционалној учионици било трошење времена и позив на неред, Питер Масгрејв (Musgrave Peter) издваја „основне формације“, тј. полутрајне положаје који су погодни за широк број ситуација за предавање и учење, и „специјалне формације“, које дају неопходну разноврсност и прилагођене су неком одређеном часу. Уместо колона и редова, Масгрејв предлаже следеће формације: столови са столицама постављени у круг, седење у два реда, столови са столицама за по два или четири ученика уредно постављени по целој учионици. Промена начина седења треба да подстакне ученике да се усмере ка наставнику или да лакше раде у паровима и мањим групама. Масгрејв такође сматра да основна формација (редови) не погодује интеракцији и није погодна за рад у групи. Такође, формирање столова за по четири ученика и кружне формације јесу најбољи за ученичку интеракцију, јер омогућавају ученицима да разговарају, помажу један другом, деле материјал и раде на групним задацима. Међутим, по мишљењу Масгрејва, оба ова аранжмана су лоша за презентације целој групи и могу да отежају невештом наставнику управљање разредом (Musgrave, 1975, према Slavin, 1994).

Столови у низу (један иза другог) окренути према табли, и ученици и наставници доживљавају као традиционалан начин уређења учионице. Предност таквог уређења је да наставник лакше види ко прича или се неприлично понаша, јер сви ученици седе окренути према напред. Сви ученици гледају према табли, а разни материјали и прибор се лако могу додавати (књиге, свеске). Овај распоред наставнику омогућава и лакше планирање где ће ко седети. Међутим, Сју Каули истиче недостатке: „Са тако поређаним клупама много је теже радити групне активности – наставник може да ради само са једним паром ученика; осим тога, наставници често игноришу ученике који седе на крају реда, јер их једноставно не виде; овај распоред подржава фронтални начин подучавања у коме је наставник доминантна фигура на часу“ (Cowley, 2006: 160). Може се рећи да се груписање столова сматра модернијим стилем подучавања у коме има много истраживачког рада, као и рада у групама. Предности овог начина коришћења простора учионице су двојаке: 1. лако се може

организовати рад у групама, а радом у учионици доминирају ученици; 2. наставник се може обраћати већем броју ученика одједном и може се слободније кретати учионицом током часа.

Међутим, наставнику који има проблематичан разред овакав распоред може проузроковати додатне проблеме, јер му је теже да контролише ученике. О груписању столова у учионици постоје негативна мишљења, а као велики недостатак истиче се немогућност да наставник види сва лица ученика, те постоји опасност да се ученици запричају или почну да се лоше понашају. Осим тога, неки ученици слабије виде или уопште не виде таблу, а наставник се у оваквом окружењу понекад доживљава као мање традиционалан и строг, што такође може да доведе до проблема у понашању (Cowley, 2006).

Код традиционалног распореда клупа и седења ученици не могу да се крећу како желе, што спречава могућа физичка ометања. Стојећи пред ученицима, наставник може добро да види лица свих ученика, те да буде сигуран да су сви концентрисани и да се сви добро и примерено понашају. Ученици који стално седе за столом физички су ограничени, па постоји опасност да вишак енергије потроше на лоше, тј. непримерено понашање, поготово ако су и иначе немирни или ако им недостаје самодисциплина и способност концентрације. Давање одушка најчешће се манифестује љуљањем на столицама, ометањем других ученика, стварањем буке, а понекад и бацањем ствари по учионици. Ученици којима је тешко да мирно седе врло често устају и шетају учионицом (Cowley, 2006). Све нам то говори да би учионица или други радни простор требало да представља оквир слободног кретања сваког ученика. Да би то кретање било педагошки осмишљено, неопходно је користити задатке који захтевају од ученика да се крећу кроз простор и тиме мењају међусобну удаљеност. Најједноставније је манипулисати местом седења. У вишим разредима основне школе задаци за парове или групе од по 3 до 4 ученика могу бити повод за нове размештаје седења и повољна прилика да се постепено сви ученици међусобно добро упознају и дођу у ситуацију да сарађују на извршавању педагошки вредних задатака. Ненад Хавелка сматра да ће се код неких ученика појавити „жеља да заузму свој део простора“ и тиме ограниче своје саобраћање на одређене ученике. По његовом мишљењу, „када се формира групна норма о повременој измени састава парова, екипа или тимова, ни они више неће пружати отпор промени места у учионици и заједничком раду са било којим учеником из одељења“ (Хавелка, 1980: 151).

На крају, намеће се закључак да простор и физичко окружење могу помоћи или спречити реализацију наставникових циљева, али да нису свемогући. Ређање столова у круг неће гарантовати веће учешће у дискусији, а слободан простор, ако није у функцији, постаје „мртав“ и уместо да спаја управо раздваја ученике. Због тога је важно, приликом припреме за час, узети у обзир простор у учионици, јер простор може играти важну улогу у креирању оптималног окружења за учење. Уколико је простор учионице осмишљен и користи се према центрима активности, а кретање и понашање ученика планира, онда простор/физичка средина неминовно постаје ефикасан чинилац у управљању разредом.

1.3.2.1. Наставна и очигледна средства

Као што је познато, коришћење наставних средстава и помагала доприноси бољем разумевању и схватању наставног градива, повећаној активности ученика и већој рационализацији наставног рада у целини. Наставна средства се најчешће деле према сензорним способностима ученика на: визуелна, аудитивна, аудио-визуелна и текстуална средства. Павловић каже: „Посматрајући историјски развој музичке педагогије, може се приметити да су очигледна наставна средства била присутна од самог почетка преношења музичких вештина и знања“ (Павловић, С., 2010). За визуелизацију апстрактних музичких појава у музичкој педагогији користила су се многобројна и разноврсна наставна средства као што су: људска рука (хиронимија), дијастеманска и екфонетска нотација, слова, неуме, бројни и разноврсни графички и мнемотехнички знакови, линије за представљање односа тонских висина, табулатори и бројеви. Данас, поред неких од наведених, као очигледна наставна средства користе се и музички инструменти, школске табле, разни табулатори (стлбица, мелопласт), дидактичке илустрације. Развој технологије донео нам је нове методичке алате у виду разних носача звукова, попут грамофонских плоча, аудио и видео-касета и најновијих ЦД РОМ-ова. С обзиром на то да живимо у времену сада већ пост-компјутерске револуције, евидентно је да информационо-комуникацијске технологије добијају све већи простор, значај и улогу у савременој настави (Павловић, 2014).

У остваривању принципа очигледности, наставници користе наставна средства, сликовито излагање у коме се стварају представе о предмету проучавања. У млађим разредима основне школе доминира посматрање објеката, слика предмета, модела, због тога што ученици, на овом узрасту, претежно упознају спољашњу,

појавну страну појединих објеката који се у активностима изучавају. Васпитно-образовни рад може бити очигледан и без очигледних средстава и обрнуто: неочигледан и са обиљем очигледних средстава. Часови у којима деца много посматрају, а мало расуђују о чулним искуствима, нису ефикасни и поред присуства обиља очигледних средстава. Улога васпитно-образовног средства је да подстакне мисаону активност у откривању веза и односа, да издвоји оно што је заједничко, што је битно, како би се на тим темељима формирале генерализације. Очигледност не сме постати сама себи циљ. Обично показивање одређених предмета, слика, модела, без мисаоне активације детета није очигледност у њеном правом појмовном значењу. Очигледност треба да омогући учење сопственом мисаоном активношћу и властитим расуђивањем. Неодмерена очигледност, као и њена неправилна или неадекватна примена, може имати супротан ефекат. Сматра се да је мултимедијалност та која нуди највећи ниво очигледности, то јест комбинацију звука, графике, анимације и видеа.

На крају овог поглавља може се закључити да је повезаност између управљања разредом и школског контекста учења значајна зато што, пре свега, дефинише циљеве и поступке наставног процеса, организацију и правила понашања, као и наставна средства и простор у коме се музичка искуства и знања стичу. Наиме, наставни план и програм за наставу музике у основној школи покреће многа питања, као што су: мали број часова, оцењивање које готово по правилу има снижене критеријуме (због различитих диспозиција ученика), незаступљеност савремене музике (услед чега може доћи до губитка интересовања за предмет). Предмет Музичка култура у Србији има за циљ, као што је утврђено, развијање интересовања за уметност и упознавање музичке традиције свог и других народа. Евидентно је да тако постављен предмет уз активно музицирање може да заинтересује ученике. Још један важан циљ овог наставног програма јесте успостављање навике бављења музиком код ученика. Дискусија о увођењу поп-музике у наставне планове оставила је то питање отворено, јер је за то потребно променити начин припреме студената музике, будућих наставника у основној школи, а затим увести и промене у наставним плановима и програмима, као и обезбедити адекватна наставна средства и окружење.

Подручја рада у српском наставном програму су разноврсна и свако од њих захтева другачији приступ активностима. То су: певање које укључује психофизички узраст (гласовни опсег, могућност разумевања тематике литерарног текста), свирање (захтева да сви ученици имају инструмент), док слушање музике и стицање знања о музици захтевају елаборацију градива на начин који музика условљава. Такође, свирање уноси разноликост у рад, али захтева вежбање које није могуће остварити у основној школи због малог броја часова. Када је у питању слушање музике, постоје мишљења да је оно за неке ученике неподстицајно и да су ти ученици само невољни учесници те активности. С друге стране, показало се да је, у контексту ефикасног управљања разредом, потребно учениково разумевање идеје уметника (песника, композитора) које није само на нивоу инспирације, већ се у старијим разредима (у 7. и 8. разреду) односи на лична убеђења композитора (на пример, Бетовен и његова симфонија *Ероика*).

2. СОЦИЈАЛНИ КОНТЕКСТ УЧЕЊА

Агенси социјализације у савременом добу су породица, предшколске установе, школе, здравствене и културне установе, друштвене организације, савремена масовна средства комуникације (телевизија, радио, интернет). Због броја година које деца и млади проведу у школи, она јесте несумњиво најзначајнији, али не и једини агенс социјализације нових генерација.⁴² Основна школа је обавезна за сву децу, али да би дете желело да је похађа није довољно обезбедити само школску зграду и уџбенике. За пријатан боравак у школи потребна је добра школска атмосфера, избор додатних активности, као и квалитетна и занимљива настава (Капор-Стануловић, 2007). Управљање наставним активностима са циљем испуњавања наставних циљева предмета води ка задовољењу индивидуалних потреба и у складу је са могућностима ученика. Наставник, осим обезбеђивања академских садржаја, ученицима пружа емоционалну подршку, као и подстицање развоја социјалних вештина, како у групи, тако и у разреду, правила понашања и рутине. Такође, пажљиво и истовремено посматра читав разред и управља конфликтима да би успоставио позитивну комуникацију, као и дисциплину, те да би обликовао понашање ученика у складу са потребама друштвених норми и школе.

Имајући у виду да је школа сама по себи посебна врста окружења, у овом поглављу биће речи о адаптацији ученика на захтеве школског окружења, и то кроз разматрање следећих тема: социјално-педагошки контекст (социјалне вештине у разреду, правила понашања, рутине) и социјално-психолошки контекст учења (комуникација, дисциплина, обликовање понашања).

2.1. СОЦИЈАЛНО-ПЕДАГОШКИ КОНТЕКСТ УЧЕЊА

У свакој учионици постоји расположење које „боји“ наставник. С друге стране, састав сваког разреда је оно што одређује разредну климу. Наставни час музике је сусрет ове две „климе“. Ученици својим доласком у разред доносе позитивно или негативно расположење из куће, са игралишта и других часова. То се односи на

⁴² Социјалитет (лат. socialitas) – дружевност, друштвеност, дружељубивост, нагон за друштвеним животом, склоност друштвеном животу (Вујакија, 2006).

узнемиреност и антагонизам (непријатељство) из куће, са игралишта и других часова, али и на емпатију⁴³ и поверење према вршњацима и наставницима. Јасно је да је у учионици наставников приступ учењу и понашању доминантни покретач расположења у средини за учење. У литератури се истиче да је позитивна атмосфера неопходна у учионици и да умногоме зависи од развоја добрих односа ученика и наставника (Good & Brophy, 1980).

У основној школи, основна организациона јединица васпитно-образовног рада јесте одељење.⁴⁴ За одељење смо заинтересовани првенствено због тога што утиче на социјални развој ученика, односно има одређену улогу у процесу социјализације. Без обзира на разред, у одељењу једне основне школе се обично налази 25 до 30 ученика. Хавелка наводи да је развој одељења као групе или колектива делимично под утицајем схватања одраслих (који са њим раде), а делимично под утицајем спонтаних збивања унутар групе и у непосредној друштвеној и физичкој околини групе (Хавелка, 1980).⁴⁵ Важно је разумети да се план и програм образовно-васпитног рада у основној школи остварује кроз школски рад и учење, а одвија у социјалним ситуацијама где су њихови ефекти и индивидуални и социјални, односно да су исход социјално-психолошких процеса. Због тога треба истаћи да људско понашање јесте сложена активност која је условљена многим факторима субјективне и објективне природе и у свему се испољава као целовито, јединствено биолошко-психолошко-социјално биће (Касагић, 1996).

У социјално-педагошки контекст укључене су следеће теме: социјалне вештине у разреду, правила понашања и рутине. Социјалне вештине представљају научене облике понашања, односно увежбане способности. Њих можемо да научимо и да их увежбамо. Уче се већ од најранијег детињства у породици – спонтано, имитацијом, методом покушаја и погрешака. Касније се утврђују или мењају кроз интеракцију са

⁴³ Емпатија (грч.: *εμ* – у; *παθος* – осећање, страст) потиче од грчке речи чији је изворни смисао „уткивати се у искуство, доживљај“ (Вујаклија, 2006).

⁴⁴ У основној школи, тридесетак ученика остаје заједно читавих осам година. Зато и са становишта квалитета актуелног живота ученика, њихове оријентације на садашњост, школском одељењу припада веома значајно место. У току дана ученици проводе трећину, а често и половину будног времена заједно. Шта мисле и осећају, како доживљавају себе и своју околину, како гледају на своје потребе и своје могућности, о чему маштају, шта их чини радосним и забринутим, веома зависи од оног шта се збива у одељењу, шта заиста раде на часовима, одморима, разним скуповима.

⁴⁵ Група настаје тек када међу члановима скупа дође до сврсисходне интеракције. Када кажемо да ученици који су се нашли на окупу у својој будућој учионици још увек нису група, свесни смо да ће већ сама околност да се тридесетак вршњака нашло на окупу у заједничком и релативно скученом простору и да им је познато да се састав одељења кроз све разреде углавном не мења, допринети да тај скуп опажају као групу, да сами антиципирају своју „групност“ или заједништво (Хавелка, 1980).

осталим групама са којима долазимо у додир (вршњаци, школа, радне заједнице) и ширим социјалним окружењем у коме живимо (Ajduković i Pečnik, 2007). Сматрамо да је учење социјалних вештина у разреду важно за емоционалну стабилност ученика и да је повезано са правилима понашања у разреду. Правила понашања су неопходна да би ученици радили у сигурном и брижном окружењу. Начин на који су правила изабрана и имплементирана може имати велики утицај на понашање ученика у учионици. Осим правила понашања у школи, један од важних елемената који одређује средину за учење су рутине. Оне регулишу проток активности унутар учионице и помажу да се сложеност учења разложи у једноставније секвенце које помажу ученицима да планирају свој рад и да унапред знају шта ће се догађати.

2.1.1. Социјалне вештине у разреду

Социјалне вештине се односе на понашања усмерена ка другима која резултирају позитивним реципрочним реакцијама (Шевкушић и Спасеновић 2004). Другачије речено, социјалним вештинама сматрају се социјално прихватљива, научена понашања која омогућавају појединцу да остварује интеракцију са другима на начине који доводе до позитивних реакција и избегавања негативних. Испољавање таквих специфичних понашања „доводи до остваривања важних социјалних исхода за појединца, као што су вршњачка прихваћеност, пријатељство, прихваћеност од стране наставника и родитеља, школско прилагођавање и школско постигнуће. Социјалне вештине се у савременој литератури најчешће изучавају као компоненте социјалне компетентности“ (Шевкушић и Спасеновић, 2004: 148).

Непостојање општеприхваћене концептуалне дефиниције социјалне компетентности одражава се и на појам „социјалне вештине“ као њене компоненте. У неким радовима социјалне вештине су исто што и комуникационе вештине, па се ова два термина срећу наизменично или се спајају у један: социјално-комуникационе вештине. Марина Ајдуковић објашњава: „Сматра се да је особа социјално вешта у зависности од ступња на коме ће комуницирати с окружењем“ (Ajduković i Pečnik, 2007: 13). С друге стране, Ингрид Брдар истиче термин „конструкт вештина“ који се користи у истраживањима социјалне компетентности да би се означиле три врсте феномена, односно три нивоа општости елемената (Brdar, 1993; Шевкушић и Спасеновић, 2004):

-
1. Феномени најужег обима, микроелементи компетентности, као што су емотивна, споља видљива понашања која се дешавају у току социјалне интеракције и која зависе у највећој мери од ситуације, односно контекста у коме се интеракција одвија (изучавају се: контакт очима, климање главом, осмехивање и други невербални сигнали, начин постављања питања, латенција одговора, прекидање другог док говори).
 2. Диспозиционе карактеристике или црте личности (изучавају се: емпатичност, самопоштовање, кооперација, асертивност, ригидност, страх од негативне евалуације, невербална осетљивост, невербална контрола).
 3. Когнитивни и бихевиорални процеси (разматрају се: вештине уочавања и тумачења социјалних информација, вештине доношења одлука и извршне вештине).

Упркос различитим начинима дефинисања социјалне компетентности у савременој литератури, могуће је издвојити неке заједничке, основне компоненте сагледавања социјалних вештина: а) превасходно се стичу учењем, б) обухватају специфична вербална и невербална понашања, в) обухватају одговарајућа иницирања и реакције, г) воде повећању социјалне подршке, д) интерактивне су по природи, тј. подразумевају реципрочност и усклађеност специфичних понашања, њ) под утицајем су карактеристика појединаца и средине у којој се испољавају, е) испољавају тешкоће и проблеме у социјалном функционисању које могу да се подвргну интервенцији (Шевкушић и Спасеновић, 2004).

Данас се у свету широко примењују различити програми структурисаног учења социјалних вештина. Најчешће су намењени учењу асертивног понашања, успешног родитељског понашања или просоцијалног понашања у дечјој соби. Социјалне вештине које теже да се развију различитим програмима намењеним деци и адолесцентима су најчешће – слушање, започињање и одржавање разговора, постављање питања, представљање себе и других, захваљивање и похваљивање, тражење помоћи, укључивање, давање и праћење упутстава, извињавање, уверавање, познавање и изражавање туђих осећања, реаговање на туђи бес, изражавање привржености, суочавање са страхом, тражење дозволе, дељење, помагање, преговарање, самоконтрола, одбрана сопствених права, реаговање на задиркивање, избегавање туче, изражавање приговора и реаговање на приговор, ношење са посрамљеношћу и искључивањем, заузимање за пријатеља, реаговање на наговарање, неуспех, оптужбе

и групни притисак, постављање циља, прикупљање информација, доношење одлука. Марина Ајдуковић истиче да „деца науче и примењују ове вештине када су норме у њиховом окружењу похвала и сарадња, а не критика и такмичење“ (Ајдуковић и Реџник, 2007: 14). Због тога је важно да то прихвате родитељи и наставници, те да преузму одговорност за своје учешће у обликовању дечјег окружења и развоја.

С обзиром на то да настава подразумева комуникацију наставника и ученика и да се целокупна васпитно-образовна делатност одвија у социјалном контексту, комуникативна компетентност је веома важна одлика наставника. Комуникациона компетентност најшире се схвата као способност особе да у интеракцији изабере погодно комуникационо понашање које би је довело до остварења циља социјалног односа. Комуникационо компетентан наставник је флексибилан и прилагодљив, управља социјалним ситуацијама и планира своје ангажовање, његова очекивања су усклађена са ситуацијом, спреман је да ради тимски, а све то је омогућено његовом високим степеном емпатије. Комуникационо компетентни наставници су успешнији у реализацији свих сегмената наставног процеса: успешније обликују поруке о садржајима наставног предмета; исказане идеје су јасније, примереније узрасту ученика; схватање порука које примају од ученика је ближе стварном значењу које исказују ученици, вештији су слушаоци, боље парафразирају исказе ученика; лакше уочавају сметње у комуникацији и развијају стратегију и конкретна понашања превазилажења сметњи (Златић, Бјекић, Петровић, 2007). Дејвид Морган (Morgan David) наглашава емпатију наставника као фактор успеха у различитим аспектима његовог рада, а посебна пажња је усмерена на повезаност нивоа наставникове емпатије, постигнућа ученика у учењу и социјалне климе која влада у разреду. Установљено је да постоји значајна веза између високе емпатије наставника и мањег броја изостанака ученика са његових часова, мањег броја поремећаја понашања и бољег успеха у школи (Morgan, 1997).

Када је настава музике у питању, истраживање које се бави повезаношћу између ефикасности наставника музике и његових социјалних вештина, мерених инвентаром социјалних вештина указује на занимљиве и инструктивно корисне налазе (Вогуповић, 2010). Резултати су показали да три социјалне вештине значајно доприносе ефикасности будућих наставника музике. То су: *емоционална експресивност* (невербално комуницирање емоционалних порука, истраживање ставова и емоционалних стања), *емоционална сензитивност* (пријем и интерпретација невер-

балне комуникације других особа) и *социјална контрола* (вештина самопрезентације и усмеравање комуникације у социјалном окружењу). Ови релевантни аспекти социјалних вештина односе се јасно на подручје емоционалне осетљивости и невербалне комуникације. По садржају су слични емпатији, схваћеној као способност за адаптивно повишену емоционалну прилагодљивост, која је установљена код наставника општег образовања (Радовановић, 1993; Бјекић, 1999), док социјална контрола очигледно представља основу за ефикасно руковођење разредом о којој говоре и бихевиористички оријентисани аутори. Они предлажу да се у процесу селекције за програме образовања за музичке педагоге укључе и социјалне вештине као један од услова за пријем. Осим општих личних карактеристика, где се и огледа сличност са наставницима општег образовања – а то су: ентузијазам, топлина, јасноћа и организованост излагања – успешни наставници музике поседују и специфична својства. Резултати често указују на присуство осетљивости за друге људе, квалитет и интензитет интеракције са ученицима, добре комуникационе вештине и односе са људима, способност да мотивишу и инспиришу ученике и руководе групом (Vogunović, 2010).

2.1.2. Правила понашања на часу

Не може се порећи чињеница да су правила понашања неопходна у људским односима. У породицама, она су потребна ради опстанка и сигурности њених чланова. Људи који припадају одређеним, већим или мањим, групама, установљавају законе којима дефинишу, регулишу и ограничавају понашање чланова своје групе. Без правила, регулатива, договора, уговора и закона људи не би могли да функционишу у оквиру међусобних односа. Томас Гордон (Gordon Thomas) каже да је алтернатива различитим врстама правила, одредаба и закона – анархија. Ово се најбоље потврђује у школама и одељењима (Гордон, 2008). Наиме, ученици имају тешкоћа када им нису позната ограничења и када им није јасна разлика између прихватљивог и неприхватљивог понашања. Када правила не постоје (или када су двосмислена), конфликти се стално јављају и понављају. Нејасне ситуације претећи делују и на ученика и на наставника и исцрпљују огромну количину енергије на обликовање

пожељног и промену непожељног понашања, уместо да се ова енергија конструктивније искористи (Гордон, 2008).⁴⁶

У школи, правила прецизирају очекиване и забрањене активности на часу. Оне представљају дозвољене и забрањене ствари у учионици. За разлику од процедура, правила су често записана и истакнута. Приликом утврђивања правила наставници би требало да размотре какву атмосферу желе да створе на часу. Правила која сваки наставник појединачно постави требало би да буду у складу са школским правилима, као и са принципима учења. Правила треба да буду позитивна и приметна (подигните руку када желите да поставите питање или одговорите). Анита Вулфолк каже да је боље имати неколико општих правила (највише пет или шест) која покривају многе специфичности него излиставати све забрањене и дозвољене ствари (Vulfolk i dr., 2014).⁴⁷

У школи, ученицима се постављају две врсте правила понашања: „формална“ – која прописује закон, а која се деле у виду брошуре или се усмено саопштавају ученицима и наставницима – и „неформална“, која постају део школске традиције – на пример, ученици (не)устају када неко за време часа уђе у њихову учионицу.

⁴⁶ Логичар Чарлс Додгсон (Dodgson Charls, 1832–1898) приказао је добар начин подстицања формалног образовања у делима које је објавио под псеудонимом Луис Керол (Carroll Lewis). У шaljивим призорима он указује на бројне филозофски логичне проблеме у језику, проблеме који обично остају непримећени, а утичу на понашање људи. Доживљај проблема је почетак спознаје; пратећи неочекиване потезе у комуникацијској игри, читалац Керолових дела може доживети логичке проблеме, чиме се подстичу процеси читатељевог (само)образовања и понашања. Дубоке научне проблеме које је открио и пренео их путем уметности аутор није дефинисао у теоријским терминима, па зато и не знамо да ли је имао решење за њих.

У делу *Алиса у земљи чуда*, у сцени „Чајанка“ Алиса је доведена у недоумицу због (не)исказаних правила и норми понашања, које се (не)подразумевају и могу да изазову недоумицу. Следи дијалог Алисе и Зеца:

– Узми мало вина! – предложио је Зец.

– Не видим вино овде – рекла је Алиса.

– Па наравно да га не видиш. Кад га нема! – покровитељски одговори Зец.

– Али... Како сте могли да ми понудите нешто чега нема? То није пристојно – скоро љутито каза Алиса.

– А зар је било пристојно кад си ти села за овај сто иако ти нико није рекао: Изволи седи? – са смешком одговори Зец.

Постављају се следећа питања: Да ли је Алиса имала разлог да се наљути? Да ли је Алиса учинила нешто погрешно када је села за сто иако није била позвана? Ако је Алиса тада погрешила, да ли је њена грешка исте врсте као и грешка коју је починио Зец када јој је понудио оно чега нема? (Žarnić, 2000).

⁴⁷ Корист од дискутовања и преправљања правила заједно са одељењем јесте у томе што она тада могу бити записана језиком који ученици разумеју и користе. Такође, било који лични елемент у сукобу наставника и немирног ученика може бити сведен на минимум подсећањем прекршиоца да су то правила с којима су се сви „сложили“. Ипак, одговорност за постављање правила остаје на наставнику и школи. У настави, правила треба да се односе на поштовање и љубазност према другима (без ударања, свађа, задиркивања, погрдних имена, већ користити речи као што су „молим те“ или „хвала“); тачност и спремност (односи се на прелаз између активности); пажљиво слушање другог, као и поштовање свих школских правила.

Правила спецификају очекиване и забрањене видове понашања у одељењу. Приликом успостављања правила понашања ученика, наставник има у виду какву радну атмосферу жели да створи. Она морају бити координисана са школским правилима и принципима учења. На пример, из праксе је познато да ученици профитирају у учењу у малим групама када објашњавају свој рад другим ученицима. Они заправо уче када „предају“. Правило које би забранило ученицима да помажу својим друговима било би недоследно принципима учења.

Општа правила покривају разне специфичне активности у школи, о чему говори Вулфолкова и објашњава да треба бити љубазан и помоћи другима када је то потребно. То се односи и на одрасле и на децу: поштуј личну имовину људи, слушај пажљиво када неко други прича; не ударај, не гурај и не повређуј остале; повинуј се свим школским правилима (Vulfolk i dr., 2014). Овако постављена основна правила понашања у школи су од непроцењиве помоћи наставнику који управља разредом. Свака школа, пре доношења правила, одлучује која врста понашања ученика је прихватљива, а која није, и на основу тога поставља низ граница унутар којих наставници могу неометано радити. Попис правила помаже ученицима (и њиховим родитељима) да знају шта се од њих очекује у школи и да разумеју школску културу. Скуп школских правила о понашању олакшава професионални рад сваком наставнику, јер му даје ослонац у тренутку када неког ученика кажњава због лоших поступака. Казна коју примењује наставник према ученику је педагошка мера спроведена са циљем спречавања и ескалације лошег понашања појединца или групе.⁴⁸

Дебора Смит (Smith Deborah Deutsch) и Дајана Ривера (Rivera Diane) одредиле су неколико корака у развијању и примени добрих правила:

1. разговор са ученицима о важности правила понашања, као и усвајање идеја ученика охрабриће их да поштују правила;

⁴⁸ На пример, правило како ученици треба да седе на столицама често се подразумева, али наставници морају да упуте децу због њихове физичке безбедности и реда у учионици. Ученицима се објашњава зашто не смеју да се нагињу или љуљају на столицама (повреде приликом пада), зашто морају да остану на свом месту (осим ако им наставник не допусти да устану). Такође, у школи је важно да ученици добро чују оно што наставник говори, те је потребно сачекати да се сви утишају (Cowley, 2006: 183). Према томе, ученици морају да гледају у наставника и да седе без врпољења (код старијих учитеља често руку прекрштених на леђима). Некада је био велики прекршај уколико би се ученик без одобрења наставника нашао у близини наставниковог стола, табле или неких других објеката у учионици. Понегде је дисциплина била толико строга да се намерно ишло за тим да се што више ограничи кретање по школи и учионици. У нашим школама се нека од ограничења те врсте још увек негују и представљају једну од важних и првих ствари које млађи ученици морају да усвоје (нпр. стално место седења, забрана освртања, на којој паузи се сме изаћи у ходник, на игралиште, у које време се користе поједине просторије).

-
2. одредити не више од седам правила која сви могу да разумеју и прате, правила треба да буду прилагођена узрасту;
 3. одредити позитивне последице уважавања правила и негативне – неуважавање правила;
 4. информисати родитеље и администрацију о правилима и њиховим последицама;
 5. увежбавати извођење правила;
 6. похвалити ученике када поштују правила понашања и
 7. преиспитати правила када се околности промене (Smith & Rivera 1993, Powell & Casau, 2008: 175).⁴⁹

Многи аутори се слажу да је први час у години време када наставници и ученици треба заједно да дефинишу своје улоге, а затим да установе основна правила понашања која ће се односити и на наставника и на ученике. Циљ оваквог начина рада јесте да ученици увиде да имају контролу над правилима понашања, те да на тај начин постоји већа шанса да и сами прате та правила. На пример, ученици једног петог разреда основне школе у Америци осмислили су правила понашања на часу музичког и у први план су истакли пристојност и емпатију. У рад се укључила и њихова наставница, која је истакла важност узора и подражавања. По речима Шерил Лавендер (Lavender, Cheryl), „наставник треба да буде прва особа у учионици која прати принципе и поштује правила“ (Lavender, 1991: 17). Због тога се може рећи да наставник као модел правилног понашања доноси добре резултате, јер тада ученици увиђају да има смисла да и сами прате правила. На исту тему говорила је Марија Монтесори (Montessori Maria), која објашњава да подражавање није могуће без претходне припреме деце. Наиме, она сматра да је људима природа дала способност подражавања, али и моћ трансформације, како бисмо се саобразили симболу који представља узор. Такође, то није могуће без припреме, јер узор може деловати

⁴⁹ Сматрамо да у настави музике у основној школи прво правило треба да буде везано за значај постизања оквира тишине пред почетак извођења музике (певање, свирање, слушање). Важно је правило гледања у наставника за време певања, ради праћења диригентских знакова (почетак и крај извођења, динамика, темпо). Такође, неопходно је указати ученицима које понашање ће наставник музике толерисати, а које не, те које ће последице имати прекршилац. Међутим, у пракси постоје лоши примери поступака наставника музике који немирног ученика прозивају да пева сам, знајући да овај то не може да изведе тачно, да би га изложили подсмеху целог разреда. Овакав непедагошки поступак може да изазове подсмех разреда, али и необуздани смех који забавља и прекршиоца и цео разред, све осим наставника. На тај начин ученици се удружују против наставника музике. Због тога је од суштинског значаја успоставити добре односе са ученицима и научити их правилу да музику, ради њене лепоте, треба увежбавати, а туђе извођење са поштовањем слушати.

надахњујуће и побудити интересовање, а жеља за подражавањем подстиче акцију. Због тога се може рећи да само наставник који доноси и поштује правила може да помогне ученицима да испуне свој животни смисао (Монтесори, 2003).

2.1.3. Процедуре/рутине у настави

Процедуре (или рутине) описују како се активности извршавају у учионици, али се ретко записују; оне су начини на које се ствари обављају на часу. Анита Вулфолк каже да у сваком наставном предмету јесте важно утврђивање стандардних и прихватљивих рутина да би се повећало доступно време, време решавања задатка и оно проведено у интеракцији с наставником током наставних активности и учења (Vulfolk i dr., 2014). Мере побољшања школе, нарочито у вишим разредима основне школе, често укључују утврђивање и одржавање стандардних процедура које се односе на све наставне предмете и просторе за учење, при чему се прихвата да ће у неким просторима за учење постојати додатне рутине (на пример, научне лабораторије и спортске хале). Ефикасне рутине/процедуре смањују збуњеност и прилике за недолично понашање и штеде време које се може посветити учењу.

Рутине у настави помажу да се сложена ситуација учења поједностави дељењем задатака на мање, краће, једноставније задатке и целине. На тај начин ученици могу да планирају свој рад и да унапред знају шта је следећи корак у учењу и настави. Кенет Вебер (Weber Kenneth) осмислио је модел у коме је установио ред у протоку часа и назвао га „SIMPL“⁵⁰ („Једноставан“), а затим га предложио као рутину. Према Веберу, сваки час треба да почне обнављањем претходно ученог градива, које се затим повезује са садржајем нове лекције, након тога следи дискусија, те практичан индивидуални и групни рад и обнављање градива ученог на часу. Ради рефокусирања пажње ученика Вебер предлаже наставну игру као релаксацију (Weber, 1982).

Керол Вајнштајн сматра да су планови за подстицање мотивисаног понашања уједно и планови превенције проблема у понашању ученика. Зато Вајнштајнова и Енди Мињано предлажу да се успоставе процедуре које би обухватиле и област рутинског понашања ученика: административне рутине (попут похађања наставе); кретање ученика; брига о стварима; рутине приликом завршавања часова, интерак-

⁵⁰ „S“ (Start with seatwork, recapping material previously taught); „I“ (Introduce new learning by talk or demonstration); „M“ (Make sure that new ideas are understood by questioning); „P“ (Practice examples with group and individuals); „L“ (Look back by reviewing new learning and linking it to old); „E“ (Enjoy a game, story or other relaxation).

ција између наставника и ученика (како сугерисати наставнику да је ученику потребна помоћ); разговор међу ученицима (приликом пружања помоћи или социјализације) (Weinstein & Mignano, 1993). Анита Вулфолк се слаже са поменутиим ауторима и објашњава да се „активности код којих су кораци прецизирани боље *утијају*, зато што сваки следећи корак природно проистиче из претходног“ (Vulfolk i dr., 2014: 58). Када су у питању рутине, у литератури се најчешће говори о неопходности потребног материјала за све ученике и понашању ученика.

Рутине у понашању ученика на часу музике у основној школи су потребне због великог броја ученика у разреду, а смена активности (певање – свирање – слушање – стицање знања о музици – музичка игра) захтева и брзину промене наставних и очигледних средстава. Постизање рутине на часу музике систематизовали смо на следећи начин:

1. уређење простора (подешавање столица, наставних и очигледних средстава);
2. извођење музике (поступак за дељење инструмената и нотног материјала);
3. облици рада (груписање ученика по задацима);
4. понашање ученика (концертна атмосфера).

Дебра Гордон (Gordon, Debra) истиче да је управљање разредом у настави музике јединствено, јер захтева разноликост у темпу, одржавању понашања ученика и конзистентну концентрацију на задатак. Важно је истаћи да ученици морају да разумеју посебан језик музичког управљања, шта значе диригентски покрети или неки специфични покрети главе наставника (када свира и главом даје знак за почетак певања) (Gordon, 2002). Луис Росман (Rossman Louis) наводи да „наставник мора да прави јасну разлику између извођења пулса и пауза руком или палицом и да изводи све диригентске покрете изнад и испред пулта тако да нису ни изнад ни испод визуелне линије гледања ученика“ (Rossman, 1989: 6).⁵¹

На основу личног искуства и упутстава из инструктивне литературе сачињена је корисна систематизација рутине у настави музике у основној школи (Прилог 1: Инструктивни прилог).

⁵¹ Уобичајено је да се наставник са ученицима договара о начину комуникације. На пример, подигнуте руке горе, без викања (када дају одговоре). Подразумева се да наставник ради у тишини, а ако ученик има питање, треба да подигне руку. Појам „тренирања“ тражи да се деци објасни шта се од њих очекује и како да испуне наставникова очекивања. На пример, у циљу успостављања јутарње рутине: да ли треба одмах да изваде прибор за рад или да мирно седе док наставник не каже шта ће се радити. Такође, да ли ученици треба да чекају наставника у реду испред учионице или да одмах уђу. Ученици се с временом навикавају на „сигнале“ које шаље наставник, те тако наставник лакше придобија пажњу ученика (на пример: подигнута рука значи поруку да се сви утишају) (Cowley, 2006: 183).

2.2. СОЦИЈАЛНО-ПСИХОЛОШКИ КОНТЕКСТ УЧЕЊА

Социјална психологија је научна дисциплина која се налази између социологије и психологије, а бави се друштвеним понашањем људи или интеракцијама људи у друштвеним групама. Основни предмет занимања социјалне психологије је социјализација личности или начин на који се човек као биолошко биће укључује у друштвену заједницу и постаје социјално биће, што му је иманентно природи. Такође, социјалну психологију занимају интеракције међу људима унутар групе и групно понашање.

Предмет интересовања социјалне психологије данас је толико широк да се може говорити о скупу научних дисциплина које „покривају“ све облике човековог живота, јер су сви облици човековог живота и социјални и психички феномен и као такви предмет мултидисциплинарног и интердисциплинарног истраживања под окриљем социјалне психологије као својеврсне метадруштвене науке (могући начин виђења социјалне психологије).

Социјално-психолошки контекст учења, у овом раду, обухвата три теме. То су: *комуникација, дисциплина и обликовање понашања* ученика у разреду. Приметно је да квалитет и интензитет комуникације у настави зависи од квалитета социо-емоционалне климе, која је важан услов за остваривање васпитно-образовних циљева и задатака. Такође, евидентно је да дисциплина може да се мења у зависности од понашања наставника, породичних проблема, понашања самих ученика, вршњачке групе, школског окружења, или неког другог извора. Трећа тема у овом поглављу посвећена је обликовању понашања као начину којим се може утицати на промене у понашању ученика у разреду, како би наставник одржавао радну дисциплину и имао могућност да ефикасно управља наставним активностима и тако оствари циљеве часа и предмета. Све три теме су важне за сваки предмет, а у настави музике се огледају у емоционалном приступу музици, где је комуникација на вишем нивоу, дисциплини која погодује вежбању и извођењу музике, као и обликовању понашања да би се постигла радна и стваралачка атмосфера.

2.2.1. Комуникација у разреду

Процес комуникације започиње онда када се једна особа обраћа другој, јер има неку потребу – нешто се у њој дешава. Човек живи свој живот заробљен унутар свог физичког бића, без могућности да „изађе из сопствене коже“. Говор је покушај

да се спољашњем свету саопшти шта се дешава унутра (Гордон, 2008: 46). Ако прихватимо схватање да је настава облик социјалне интеракције и изразито комуникацијски процес, онда је могуће тврдити да се између наставника и ученика успостављају различити облици и варијанте социјалног утицаја и то не само утицаја наставника на ученике, већ и обрнуто, ученика на наставнике (Лалић-Вучетић, 2008: 122).

Наставничко и ученичко понашање у разреду интегришу се у оквир разредне комуникације, која може бити вербална и невербална. Вербални и невербални знаци као неконтингентно подстицање имају две различите функције. Примарна функција ових знакова односи се на наставничко одражавање и усмеравање комуникације са учеником. Ова врста подстицаја односи се на уопштене речи (на пример: „Да“, „Добро“) и реченице (на пример: „Добро си то урадио“, „Ти напредујеш“), невербалне фацијалне знакове (на пример: „осмех“) и покрете тела (на пример: „климање главом“) који су карактеристични за разговор наставника и ученика, али не дају потпуну информацију о ученичким резултатима рада или понашању. Друга функција комуникације у разреду подразумева наставничке афирмативне изјаве које представљају потврду да наставник прати изјаве ученика, што је у складу са очекивањима и захтевима везаним за активност (Лалић, 2005: 134–135):

- *Охрабрење* подразумева афирмативне изјаве и активности којима наставник изражава разумевање и прихватање ученичког мишљења и осећања, подршку, указивање помоћи и пажње ученику. Сврха ове врсте подстицаја је да охрабри и подржи ученика у бављењу активностима или одређеном понашању, да наставник запази и реагује на изражавање ученичког мишљења и осећања, те да укаже помоћ ученику и омогући му настављање започетих активности.
- *Похвала* се односи на позитивне изјаве наставника које су директно у вези са садржајем активности или понашања које наставник похваљује и представља врсту процене засновану на утврђеним критеријумима активности. Похвала подразумева специфичан одговор наставника на активности или понашање ученика којим ближе одређује и описује понашање које похваљује. Похвала као врста подстицаја усмерена је на ученичко постигнуће и обезбеђује ученику информацију о његовим компетенцијама или о вредности тог постигнућа. Она не подразумева и изражавање наклоности или комплимент.

- *Награда* се односи на различите врсте подстицаја које прате ученикову активност или понашање и зависе од успешности обављеног задатка на часу. Наставник одређеном врстом подстицаја награђује одређени ниво постигнућа или обављање активности (материјалне награде: конкретни предмети; награде у виду оцене; награде у виду активности: игра, бављење омиљеном облашћу у неком предмету, учешће на такмичењу; и симболичке награде: жетони, плусеви, слова и други знаци који се могу размени за одређену активност или предмет до којег је детету стало) који произлазе из ситуације учења.
- *Пример/узор* подразумева изјаве или активности наставника које се односе на упућивање ученика или указивање ученику на одређену врсту понашања за коју се очекује да ће је ученик поновити или избећи у наредном временском периоду (Јалић, 2005: 134–135).

Успешност предавања зависи од самог предавача, његовог стила, начина говора, паралингвистичких и осталих невербалних знакова који прате вербално излагање.⁵² За говорну комуникацију битно је да се често прелази погледом по учионици са кратким заустављањем погледа на појединим ученицима. Сигуран гест може веома помоћи речима, док с друге стране, израз досаде, инхибирани гест или нервозни покрети могу бити веома деструктивни и деконцетришући (Bratanić 1997: 15).

У литератури се наводи да наставник треба да послушкује своје ученике ради усклађивања комуникацијског кода. Такође се наводи да је комуникација између наставника и ученика од суштинске важности када настане проблем. Она је и више од тога да „наставник прича, а ученик да слуша“ (Bratanić, 1997: 22). Она је више од просте размене речи. Истиче се да наставник комуницира на више начина. Његови поступци, покрети, тон гласа, израз лица и остало невербално понашање шаљу поруке ученицима. Међутим, много пута поруке које наставник жели да упути ученицима нису оне које они добијају.

У свим интеракцијама порука се упућује и прима. Понекад наставници верују да шаљу једну поруку, али њихов глас, положај тела, избор речи, гестови могу да

⁵² Невербалним знаковима припадају и паралингвистички знакови везани за вербалну комуникацију као што су боја гласа, брзина и интензитет изговарања речи, повишавање и снижавање гласа (ритмичко-мелодијска страна говора), дуге или краће паузе између речи. Емоционално топла особа разликоваће се од емоционално хладне, уз остале екстралингвистичке и по овим паралингвистичким знаковима, утолико више што се управо ове теже контролишу (Bratanić, 1997).

преносе другачију поруку. Основни принцип комуникације јесте да људи одговарају на оно што мисле да је неко рекао или мислио под тим, а не увек на оно што је била намеравана порука.

Комуникација у учењу између наставника и ученика, као и самих ученика, требало би да постане пријатељска, топла и подржавајућа. Комуникација између наставника и ученика је неопходна када се проблем појави. Све интеракције међу људима, укључујући ћутање и занемаривање, подразумевају неко значење. Технике попут парафразирања, емфатичког слушања, утврђивања да ли ученику или наставнику припада „првенство“ у проблему, агресивно понашање, избегавање пасивних и непријатељских одговора и активно решавање проблема са ученицима отвара простор за позитивну комуникацију (Vulfolk i dr., 2014). Неколико аутора је покушало да идентификује од чега највише зависи компетентност у међуљудском односу и комуникацији. Посебну пажњу усмерили су на откривање компонената које су потребне појединцу за успешно сарађивање и повећавање узајамног задовољства комуникацијом. Тако је Вилијам Фитс (Fitts William Howard) идентификовао: одговорност, отвореност, бригу, укључивање, прихватање, слободу и емпатију. А Брент Рубен (Ruben Brent): показивање поштовања, став узајамног деловања, оријентацију на знање, управљање интеракцијом, толеранцију за двосмисленост и емпатију (Bratanić 1997; Fitts, 1970; Ruben, 1976). Мишљења Џона Вимана (Wiemann John) и Филипа Беклунда (Backlund Philip) донекле се слажу. Као релевантне чиниоце они истичу: флексибилно понашање, управљање интеракцијом и емпатију. Комуникацијске компетентности се међусобно разликују, пре свега када је реч о емпатији. За компетенцију у људским односима, па тако и у односима у настави, важне су личне карактеристике и способности, од којих емпатија заузима централно место. Исту улогу имају и процеси међусобног перципирања и интерпретације понашања, који се морају очистити од примеса подсвесних талоба, као и свесност контекста у коме се однос одвија (Bratanić, 1997; Wiemann & Backlund, 1980).

Невербална комуникација везује се за аспекте путем којих особа шаље поруке другој особи без речи. На основу невербалних порука које најчешће претходе вербалним ствара се први утисак. То су: контакт погледом (порука: заинтересованост за неку особу); осмехивање (уз контакт погледом: давање позитивног одговора другој особи); успостављање физичке близине (показивање интереса за другу особу); отворено држање тела (положај тела одаје отвореност, жељу за интеракцијом са другима), руке

прекрштене на грудима или спуштене преко трбуха (ти се знакови често интерпретирају као израз непожељности да се приђе другој особи) (Bratanić 1997; Rossman, 1989). Тако се, на пример, знаковима синхронизације, као што су климање главом или одређени покрети тела, означава подршка говорнику, који се не прекида у говору, или му се ставља до знања очекивање да престане да говори (Rot, 2004).⁵³

Поставља се питање шта наставнику стоји на располагању, а што може да допринесе квалитетној комуникацији на часу, с циљем мотивисања ученика за учење и социјално прихватљиво понашање? Уважавање сваког ученика у одељењу чини основу за добру комуникацију. То значи, потребно је позитивно понашање наставника, што подразумева топао емоционални однос, отворену комуникацију и адекватно решавање конфликта. Важно је истаћи да је наставник у улози активног покретача социјализације и да он утиче на развој мотивације за учење и испољавање социјално прихватљивог понашања тако што ученику обезбеђује услове за повећавање његовог осећаја компетентности и ефикасности у школи (Јалић-Вучетић, 2008: 133; Vulfolk i dr., 2014).⁵⁴

Квалитет комуникације између наставника и ученика мери се садржајем поруке која се преноси вербално или невербално. Сматра се да је актуелни вербални садржај поруке често мање битан од тона гласа, израза лица и држања (положај тела). У разреду, начин на који наставник седи или стоји, његови покрети, гестови, повишени или снижени глас откривају значење односа наставника према ученику. Истраживања показују да наставници који имају позитивне ставове према свом окружењу и свету уопште, примењују различите врсте невербалних правила да би охрабрили учениково учешће и укључивање у активности на часу. Супротно томе, наставникови негативни ставови истичу невербално понашање које обесхрабрује или инхибира учешће у активностима (Јалић-Вучетић, 2008; Sprinthall, C., Sprinthall, N. & Оја, 1998). Очигледно је да ученици разумеју значење различитих система говора тела. Веома је важно додати да ефикасно понашање наставника претпоставља не

⁵³ Никола Рот истиче шест основних функција невербалне комуникације: 1) изражавање емоција; 2) изражавање узајамних ставова особа у комуникацијској интеракцији; 3) презентовање властитих особина; 4) праћење, подршку и допуну вербалне комуникације; 5) замену за вербалну комуникацију; 6) конвенционално изражавање разних врста социјалне активности. Њихово детаљно објашњење превазилази оквире овог рада (Rot, 2004).

⁵⁴ Истакнути словеначки музички педагог Мира Воглар поделила је своје искуство и тиме показала да музика може да утиче на дисциплину ученика и комуникацију са наставником или васпитачем. Наиме, она је ушла у једну просторију у вртићу где бораве деца и није могла никако да их смири, онда је запевала и сва деца су се умирила и пришла јој. Деца су се песма и њено певање допали, те је после тога могла да комуницира са децом (Воглар, 1997).

само изражавање очекивања већ и показивање опште заинтересованости за „слушање“ ученика и рад са њим, што ствара атмосферу узајамног разумевања.⁵⁵

Једна од стратегија наставника музике је да у неформалној комуникацији са ученицима дође до битних информација о томе чиме су ученици задовољни, као и шта ученицима смета на часу музичког и шта би желели да уче. То је веома важно за стварање позитивне и отворене атмосфере у разреду у којој сви добро комуницирају.⁵⁶

Естел Јоргенсен (Jorgensen Estelle) истиче да се иначе у настави музике више користи неформална него формална комуникација. На пример, избегава се прозивање из дневника већ се музички напредак ученика посматра и подстиче у раду са групом (Jorgensen, 2008: 86).

Успешан наставник располаже залихом шaljивих примера или духовитих досетки које користи када осети да настава постаје сувопарна (Staton, 1965). Спровodeћи неколико анкета у основним школама, Кети Патерсон (Paterson Kethy) долази до сазнања да је „добар смисао за хумор“ наставника високо рангиран код испитаних ученика (Paterson, 2005: 69). Коришћење хумора на часу да би се дошло до неког открића (и подстакло разумевање градива) увек је добро педагошко решење (Bjerkvol, 2005; Skoglund, 1987), јер је позитивно деловање хумора на понашање изузетно подстицајно. У интервјуима, у једном истраживању, већина ученика је

⁵⁵ Када се остварује стандард певања и свирања, очекује се да наставник и ученици говоре језиком музике и да га користе као чланови групе да би ефективно и одговорно сарађивали са другима, што је само по себи један од циљева управљања разредом. У музичким активностима наставник мора да научи ученике шта је језик комуникације на часу музике. У пракси се дешава да наставник није задовољан дисциплином ученика, јер: није јасан у давању знака за почетак или понављање места извођења/ученици се окрећу и распитују код других; није објаснио степен постизања динамичких ефеката/ученици су прегласни или превише тихи; стално гледа у нотни текст/нема потребан мониторинг над одељењем. Сматрамо да је једна од највећих грешака која се јавља у пракси та да ученици разговарају и галаме пре почетка и на крају извођења композиције, јер им наставник није објаснио потребу постизања оквира тишине. Због недостатка музичко-педагошко-психичке припреме ученика извођење је лоше, звучни пример недовољно јасан, а наставник незадовољан.

⁵⁶ Сматрамо да је за добру комуникацију између наставника и ученика на часу Музичке културе важно да наставник у сваком моменту види ученике, што му даје шансу за вербалну и невербалну комуникацију. У појединим школама клавир је постављен тако да се налази између наставника који на њему свира и ученика, па наставник не може да види ученике, у другим школама су подијуми превише високи, па ако је и сам наставник висок ученицима је тешко га да виде, а постоје и школе у којима је клавир тако постављен да је наставник док свира окренут леђима према ученицима. С друге стране, појединим наставницима музике катедра или клавир су постављени прениско, па су принуђени да гледају надоле, тако да ученици не могу да им виде очи, нити наставник може да им задржи пажњу када им даје знаке главом или очима. Наставник музике треба да буде спреман за час тако што ће проверити партитуре (нотне записе песама за певање или композиције за свирање) и њене делове због штампарских или других грешака, а учењем партитуре напамет наставник обезбеђује контролу разреда.

рекла да је њихов идеалан наставник забаван, то јест неко ко може и најдосаднију лекцију претворити у нешто лагано и забавно (Cowley, 2006).⁵⁷

2.2.2. Дисциплина у разреду

Термин „дисциплина“⁵⁸ има два значења. Према лексичком значењу у српском језику дисциплина је: 1. скуп прописа и правила који одређују начин одржавања реда и 2. обавеза придржавања реда, стега, послушност (Гашић-Павишић, 2005: 5). У *Педагошком лексикону* дисциплина се одређује као „ред, поредак, чије одражавање подразумева испуњавање одређених захтева, извршавање обавеза и дужности; понашање у складу са нормама и усвојеним правилима које поставља нека заједница, друштвена група, колектив“ (Potkonjak и Pijanović 1996: 122).⁵⁹ Према речнику, ученик је онај који прима знање и помаже у ширењу доктрина другог. Другим речима, учитеља/наставника.⁶⁰

Зашто су ученици недисциплиновани? Владо Андриловић и Мира Чудина-Обрадовић наводе три могућа узрока школске недисциплине. Прво, у питању могу бити неке биолошке особине ученика које значајно утичу на појаву лоше школске дисциплине, попут слабије менталне развијености, која сужава распон и трајање пажње, што може да подстакне импулсивност и агресивност. Такође, могућа су оштећења средишњег нервног система која доводе до осећања немира, претеране активности, врпољења и неспретности. Други узрок су потенцијални емоционални проблеми ученика. То се најчешће односи на немогућност ученика да на конструктиван

⁵⁷ Поред благотворног деловања на ученике, хумор може и наставнику помоћи да предахне и избегне напетост у проблематичнијим разредима. Такође, наставник више неће заузимати одбрамбени став у сукобима с ученицима, већ ће много опуштеније решавати било какав проблем који искрсне. Осим тога, уз хумор на часу избегава се свака могућност да ученик увреди наставника, јер ће се понекад наставник (на ученичко изненађење) сложити са свиме што му ученик каже (нпр. фризура вам је тотално глупа – знам, већ данас ћу отићи код фризера). Исто тако, ако ученик нешто прокоментарише у вези са наставниковим приватним животом, он треба само да се сложи с тим, без обзира колико непристојно та изјава звучала. На тај начин ученик никада неће знати да ли се наставник слаже или не слаже с тим.

⁵⁸ Дисциплина (лат. *disciplina*) означава ред, поредак, учење, наставу, наставни метод. У енглеском језику реч дисциплина (*discipline*) потиче од речи ученик (*disciple*).

⁵⁹ У савременој педагошкој литератури код нас постоје и детаљнији прегледи различитих страних и домаћих педагошких одређења појма дисциплина (Грнавац, 1996; Крстић, 1988).

⁶⁰ Дисциплински проблеми у школама стари су колико и саме школе. У литератури се често наводи пример записа из Сумера, старих више од 4 хиљаде година, у којима се „предвиђа скоро пропаст света, јер деца више не слушају своје родитеље, имају лоше владање, не поштују старије, тиранишу своје учитеље“ (Капор-Стануловић, 2007: 3; Савовић, 2001: 408;). Данас се суочавамо са проблемима специфичним за место и време у коме живимо, као и за школски систем који желимо да унапредимо. Уважавање ставова наставника није довољно, већ је потребно сагледати ставове ученика према школи и дисциплинским проблемима.

начин задовољи своје потребе. На пример, ученици који немају задовољену потребу за прихватањем и поштовањем од стране вршњака и наставника, често непримерним понашањем покушавају да привуку пажњу и тако задовоље те потребе. Трећи узрок недисциплинованог понашања могу бити неке карактеристике школских ситуација, попут лошег управљања разредом од стране наставника, лоших односа наставника са другим наставницима, лоших односа наставника са директором школе и стручном службом, непостојања јасних правила, или њиховог непоштовања, као и слабе сарадње школе са родитељима (Andrilović i Ćudina-Obradović 1996).

Када наставници уђу у учионицу, они желе да подучавају, а не да заводе дисциплину. Млади наставници се обично надају да никада неће доћи у ситуацију да дисциплинују ученике, већ да ће бити довољно стручни и подстицајни, тако да се проблем дисциплине неће ни појавити. Искусни наставници су схватили да морају да успоставе дисциплину у разреду, али сматрају то мучним и нежељеним послом. И такође желе само да подучавају. Желе да доживе задовољство када виде своје ученике како уче (Гордон, 2008). Пракса је показала да је важно да ли наставник на почетку школске године дефинише правила понашања ученика да би било јасно шта је на часу дозвољено, а шта није (разговор, окретање, претерано помагање другима, коришћење хране и пића, излагање, причање углас, подизање руке да би се нешто рекло, мобилни телефон).

Осим постављања правила понашања за ученике, потребно је да наставник добро структурише наставно време, односно да максимално користи време за рад. То се постиже ако је час занимљив и прилагођен интересовањима ученика, ако су сви ученици укључени у рад, ако се час одржава у темпу (није преспор, односно градиво се не прелази превише брзо), као и мењањем метода и облика рада. Пожељно је избегавати сваки прекид или успоравање часа, јер је тај „празан ход“ идеалан за појаву лоше дисциплине. Када се, упркос залагању наставника да одржи позитивну дисциплину, недисциплина појави, добро је руководити се начелом најмање интервенције, тј. користити методе које неће непотребно нарушавати наставни час, а успешно ће решити проблем (Andrilović i Ćudina-Obradović 1996).

Да би наставник знао због чега је ученик недисциплинован он мора да има увид у разлоге, треба да познаје свако дете у свом разреду, његове породичне прилике, стандарде понашања на које је оно у породици упућивано, шта је то што је у дететовом животу важно, чему тежи, која су његова интересовања, шта је дете већ

доживело у вези са школом и наставницима, какво је његово здравствено стање, који су дететови лични проблеми. Наставник и школа треба да имају увид у то како представљају себе детету и да промене тај начин представљања да би решавали проблеме са дисциплином, а не да искључиво настоје да мењају дете које је недисциплиновано (Гашић-Павишић, 2005). Анита Вулфолк каже да понекад ученици ремете час зато што мисле да је задатак превише тежак, а понекад јер су им лекције досадне. Такође, ученици се понекад жале да су предавања много испод њихових могућности и да због тога проналазе интересантније активности које би им попуниле време на часу. Једном речју, Вулфолкова нам указује да наставници могу да предупредe проблеме са дисциплином ученика ако успеју да их мотивишу за рад и сматра да ученик који је укључен у наставу обично није у сукобу са наставником и осталим ученицима у исто време (Vulfolk i dr., 2014).

Доба године може имати велики утицај на наставникову способност савладавања непримереног понашања ученика. На почетку године, наставник је пун енергије, спреман да се суочи са било чиме што му ученици могу приредити. При крају првог полугодишта, енергије је све мање, дани су све дужи, а ученици све бунтовнији. Исто тако, дневни распоред може да утиче на ученичко понашање. Ујутру су свежи и са њима може да се ради, а већ пред крај радног дана ученици су уморни, гладни и раздражљиви. Почетак радне недеље је исто тако полетан, док се на крају ње сви, и наставници и ученици, осећају уморно (Cowley, 2006, 240).

У једном од ретких истраживања ставова ученика према дисциплинским проблемима у основној школи код нас дошло се до интересантних података. На пример, скоро педесет посто (46,4%) испитаних ученика (562 ученика) осмог разреда основне школе „не воли да иде у школу“. Некима је у школи „досадно“, те „беже“ из школе и са часова, а одређени број ученика се пожалио рекавши: „Наставници ми дају нижу оцену због недисциплинованог понашања“. Поражавајуће је то што је једна трећина ученика осмог разреда изјавила да је вербално нападнута од стране својих наставника, а петина да су им наставници претили физичким нападом, или да су их заиста физички повредили. Такође, један број ученика изложен је агресивном понашању своје околине, и то у највећој мери вербалној, а затим и свим другим формама агресивног понашања својих вршњака и наставника. У овом истраживању изнете су констатације да се дисциплински проблеми у школи крећу у распону од неоправданог изостајања са наставе, па до делинквентног понашања ученика,

вршњачког насиља, као и потпуно неприхватљивог понашања појединих наставника (Савовић, 2001).

На којим предметима се ученици понашају најбоље? У истраживању које је вршено у Сједињеним Америчким Државама, ученици су изјавили да је најлакше понашати се примерено на часовима као што су ликовно, музичко и физичко, јер не морају да буду толико концентрисани. Такође, изјавили су да се на тим часовима осећају опуштено, јер је интензитет рада мањи. Општи закључак је да су ученици немирни на настави која им је досадна и која их не занима. У поменутом истраживању, одређени број испитаника изјавио је да су им проблематични ученици забавни и да им понекад улепшају неки досадан час. Забрињава што је у том истраживању откривено да је један број проблематичних ученика стекао популарност у школи и да већина ученика сматра да их проблематични не угрожавају. Ипак, у даљим истраживањима, један број се изјаснио да их проблематични ученици нервирају и да они не смеју да угрожавају школовање осталих. Општи закључак је да у школама постоје коловође, које други ученици прате углавном због страха, и да неки ученици следе дечаке који су гласни, пркосни и спремни да изазивају наставника. Такође, ученицима су често испади „коловођа“ смешни, јер када виде да се они добро забављају радо им се придружују у несташлукима. На крају, као чест узрок непримереног понашања ученика истиче се досада на часу (Cowley, 2006).

Америчка ауторка Шерил Лавендер (Lavender, Cheryl) каже да „дисциплиновање од стране наставника музике није облик казне за децу, него трајни приступ или метод који, ако је негован, с временом подстиче климу која је неопходна за озбиљно учење музике“ (Lavender, 1991: 15). Може се рећи да се учење музике у основној школи не дешава увек у идеалним или чак повољним условима, јер су фактори који утичу на процес предавања и учења често непредвидиви: незадовољавајући услови у учионици; недостатак потребног материјала за подучавање; превелики број задатака на часу; велики број ученика у одељењу; велики проценат ученика који се непримерено понашају на часу; етничке и културне разлике ученика; недостатак воље за учењем код ученика.

Васпитање, као и дисциплина, представља присилу у мери у којој ученик осећа присилу вредности, правила и норми које „важни други“ преносе на њега у том процесу. Слободанка Гашић-Павишић у својој књизи *Модел разредне дисциплине* говори о проблему разредне дисциплине теоретичара васпитања који су утицали на

водеће западне ауторе теоријских модела разредне дисциплине, као и теоретичаре васпитања чије идеје наставници уче (или би требало да уче) током свог професионалног образовања (Гашић-Павишић, 2005), а који ће бити описани у следећем потпоглављу у овом раду. Сада је неопходно приказати стратегије разредне дисциплине које се ослањају на дисциплинске технике чији је циљ да код ученика осећање аутономног деловања на часу, као и начин контроле понашања од стране наставника и послушност ученика. Понашање ученика се сматра контролисаним када је регулисано или спољним поткрепљењем или интројектованим⁶¹ обавезама, и аутономним када је интринзички⁶² мотивисано или регулисано идентификацијом (Black & Deci, 2000). Тадић је у свом истраживању, под називом *Наставнички модели и стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине*, издвојио два типа разредне дисциплине (Тадић, 2014; Ryan & Deci, 2000).

1. *Контролишући тип* – подразумева поступке којима се утиче на понашање ученика засноване на употреби спољашњих поткрепљења (техника награђивања и кажњавања, директних заповести и давања стриктних упутстава) или интројектованом доживљају обавезе и принуде. Наставник одређује шта, како и када ће се радити на часу и захтева да ученици свој рад ускладе са његовим планом. Основни задатак наставника је да научи ученике да се понашају у оквирима постављених граница и да прате његова упутства.

2. *Разредна дисциплина аутономног типа* – одликује је омогућавање да се код ученика развије осећање да имају утицај на сопствено понашање. Подржавање аутономног понашања ученика мотивисано је интересовањима ученика и интегрисаним вредностима. Ученици су усмерени на активан, конструктивни процес давања личног значења и вредности правилима којима се регулише понашање на наставном часу, као и наставним садржајима које уче и активностима које се на часу реализују (ученици су интринзички мотивисани, заинтересовани за њих или схватају њихову важност за остваривање личних циљева и интереса).

⁶¹ Интројекција (нлат. *introjectio* – уметање, убацивање) представља убацивање у свест представе о спољашњем свету. У питању је поступак којима се спољни објекти уносе у психу и осећања усмеравају према тој представи, уместо према самом објекту (Клајн и Шипка, 2007). У филозофију је појам увео Ричард Авенаријус (Avenarius Richard, Ludwig Heinrich 1843–1896). Може значити и придавање обележја живих организама неживим предметима; представља један од механизма одбране, супротан пројекцији (Вујаклија, 2006).

⁶² Интринзичан (енгл. *intrinsic* од лат. *intrinsecus*) – унутарњи, битан, својствен, прави (Клајн и Шипка, 2007).

Анализом савремене литературе, Тадић је уочио три кључне стратегије разредне дисциплине. То су процедурална, интерперсонална и дидактичка стратегија.

1. *Процедурална*: односи се на разраду различитих процедура за успостављање и одржавање разредне дисциплине: правила понашања и систем позитивних и негативних поткрепљења.
2. *Интерперсонална*: наглашава квалитет интерперсоналних односа чије развијање у разреду позитивно делује на успостављање и одржавање разредне дисциплине.
3. *Дидактичка стратегија*: карактеристична је за схватање да је процес успостављања и одржавања разредне дисциплине директно зависан од карактеристика наставних садржаја и активности, као и организације наставног рада – реинтегрисање феномена разредне дисциплине у наставни процес (Тадић, 2014).

Свака од наведених стратегија може бити посматрана на континууму аутономија-контрола, при чему основни критеријум за сврставање поступака у оне аутономног типа, односно оне контролишућег типа, јесте разлог због којег тај поступак примењујемо. На пример: охрабрење као техника процедуралне стратегије разредне дисциплине може имати контролишући карактер (када наставник даје ученику информацију о усаглашености његовог понашања са наставниковим очекивањима), а може се сматрати и техником аутономног типа (ако њеном применом наставник ученику шаље информацију о компетентности у погледу обављања задатка).

Из овог истраживања проистиче да стратегија разредне дисциплине може да се опише кроз три фактора:

Стратегија ауторитарних односа (скр. САО). То је стратегија разредне дисциплине контролишућег типа – ослањање на ауторитет, контролу и чврстину става као средства којима се држи под контролом недисциплиновано понашање.

Стратегија казни, стриктних правила и упутстава (скр. СКПУ). Ова стратегија разредне дисциплине је контролишућег типа – коришћење казни и санкција за непоштовање правила, као и инсистирање наставника на правилима и процедурама које ученици треба да поштују.

Стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења (скр. СРИПП). Ова стратегија разредне дисциплине припада аутономном типу – коришћење разговора и договора у решавању проблематичних ситуација, спречавање

недисциплинованог понашања настојањем да се ученици заинтересују за градиво и инсистирање првенствено на похвалама ученика за позитивна понашања.

Све три димензије стратегије разредне дисциплине могуће је истраживати у настави музике у основној школи, уколико се повежу васпитни концепт наставника са моделима стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине. Испитивала би се уверења и поступци наставника у односу на конкретне дисциплинске појаве у разреду (Стефановић, 2014б).

2.2.3. Обликовање понашања ученика

Идеја о реобликовању/модификацији понашања (behavioural modification)⁶³ постала је позната педесетих година прошлог века, захваљујући Фредерику Скинеру⁶⁴ (Skinner Frederic Burrhus) и његовом проучавању оперантног условљавања. Према Скинеровим налазима, на понашање утичу последице које то понашање има. Уколико су последице пријатне, понашање је поткрепљено и вероватно ће се поновити, а уколико су непријатне, то понашање ће се убудуће избегавати. Последице које појачавају понашање су награде, последице које утичу на слабљење понашања су казне. Понашање које се не поткрепљује наградама има тенденцију да се губи, односно да се гаси. Притом, бихевиористи сматрају да је само научни метод, засниван на емпиријским подацима, поуздан начин да се утврди које интервенције су успешне у промени понашања. Оне интервенције које су научно потврђене, чине технологију промене понашања. По мишљењу Слободанке Гашић-Павишић, постоје четири врсте последица понашања чијим управљањем наставник може да мења учениково непожељно понашање:

- „1. кажњавање (односи се на причињавање непријатних последица када се ученик понаша лоше);
2. игнорисање (негативно поткрепљивање се односи на уклањање непријатних последица ако се ученик понаша исправно, што онда поткрепљује то његово исправно понашање);
3. позитивно поткрепљивање и
4. негативно поткрепљивање“ (Гашић-Павишић, 2005: 58–59).

⁶³ Основна идеја у бихевиоралном приступу јесте да је и добро и лоше понашање научено, као резултат награђивања и кажњавања тог понашања.

⁶⁴ Фредерик Скинер (1904–1990), амерички психолог, најпознатији теоретичар и представник (поборник) бихевиоризма.

Кажњавање често има негативне ефекте на обликовање понашања и у програму модификације понашања сматра се да није пожељно користити кажњавање у разреду. Општа стратегија је да се игнорише неподесно понашање, кад год је то могуће, а да се обезбеђује често поткрепљивање жељеног понашања.

У погледу корекције понашања, Алберт Бандура (Bandura Albert) и Доналд Мајнхенбаум (Meichenbaum Donald) у својим истраживањима су дошли до стратегије коју су назвали *Когнитивно бихевиорална модификација* (Bandura, 1986; Meichenbaum, 1977). Ова стратегија подржава идеју индивидуалног размишљања и осећања у вези са догађајима, уз средински утицај који мора бити узет у обзир при прилагођавању понашања. Интервенције које су честе за овај приступ укључују: самопосматрање, самоојачавање, самоинструкцију и когнитивно-интерперсонално решавање проблема (Powell & Casau 2008; Zirpoli & Melloy, 2001). Истраживачи су одредили неке предности коришћења самоконтроле у понашању: стратегије самоконтроле су проактивне, а не реактивне; ученици који се самоконтролишу уче да се понашају прикладно без инструкција наставника; стратегије самоконтроле имају више шансе да се генерализују на другим областима; стратегије самоконтроле су дуготрајније од побољшања у понашању изазваних спољашњом контролом. Циљ *Когнитивно бихевиоралне модификације* јесте да помогне појединцима да постану више свесни својих реакција и активира их да преузму контролу над њима (Powell & Casau 2008; Alberto & Trutman, 1999; Schloss & Smith, 1998).

Когнитивни приступ дисциплини је усмерен на утицај који имају когнитивни фактори на понашање ученика и дисциплину у разреду. За разлику од бихевиоралног приступа, мере за промену недисциплинованог понашања ученика нису усмерене на промену спољашњих околности већ на мењање ученикових опажања, мишљења, очекивања, уверења, односно, на мењање његових когнитивних мапа, на учење саморегулације понашања, самоконтроле и учење поступака за решавање сукоба. Према овом приступу, сматра се да дисциплина зависи у великој мери од тога како деца доживљавају, виде и разумеју школу и наставнике, који смисао придају школској и разредној средини (Гашић-Павишић, 2005).

Модел разредне дисциплине представљају систематске начине за управљање понашањем ученика на часу. То су начини којима се може утицати на промене у понашању ученика у разреду како би наставник одржавао радну дисциплину и имао могућност да ефикасно управља наставним активностима и тако оствари циљеве

часа и предмета. Данас постоје бројни модели који су засновани на основу психолошких истраживања о људској природи и понашању, а који су понуђени наставницима као помоћ у раду. У литератури о моделима разредне дисциплине, обично се наводе четири водећа модела у програмима за образовање наставника:

1. Кантеров (Lee & Marlene Canter),
2. Драјкурсов (Rudolf Dreikurs),
3. Гласеров (William Glasser) и
4. Гордонов (Thomas Gordon) модел.

Осим њих у незаобилазних седам пионирских модела убрајају се још и

5. Кунинов (Jacob Kounin),
6. Жиноов (Haim Ginnott) и
7. Џонсонов (Frederick Jones) модел (Гашић-Павишић, 2005).

Према овим моделима, дисциплиновање се не остварује применом традиционалних и репресивних мера, већ употребом поступака као што су: одељенске дискусије, разговор, уговор, апел одговорности, упућивање, помоћ, слање ја-порука, активно слушање, вршњачко саветовање, охрабривање, развијање осећања за заједницу, опомена, казне природних и логичких последица. Поменути модели инсистирају на демократској дисциплини утемељеној на разумевању ученика, очувању њиховог достојанства и превентивном приступу у решавању дисциплинских проблема. Захтева се активно укључивање ученика у процес решавања проблема, уз помоћ вршњака, наставника и родитеља. У већини модела се примењују принципи из различитих теоријских приступа, што их је учинило еклектичким и на тај начин популарним за примену (Гашић-Павишић, 2005).

Важно је истаћи став који преовлађује у разним прегледима дисциплинских модела: ослањање искључиво на један модел или на посебну категорију модела, вероватно неће бити успешно у разреду, јер оно што делује на једно дете, можда не делује на друго (Tauber, 2007; Гашић-Павишић, 2005: 96). Анита Вулфолк сматра да они наставници који често исправљају понашање ученика не постижу истовремено и најбоље резултате када је у питању дисциплина на часу. Да би се успешно прекинула недисциплина и понашање ученика фокусирао на конструктивне активности на часу она предлаже три начина:

1. контакт очима или приближавање „прекршиоцу“, као и остали невербални сигнали који могу указати ученику шта ради; потребно је уверити се да је ученик престао са неприхватљивим понашањем и вратио се назад на задатак;

2. подсетити ученике на лепо понашање на часу и замолити их да се сами коригују;

3. рећи ученику јасно, ауторитарно и пријатељски да прекине са рђавим понашањем (Vulfolk i dr., 2014).

Ли (Lee) и Марлен Кантер (Canter Marlene) предлажу друге приступе за наставников проблем из угла изричите дисциплине. Они објашњавају да су наставници изричити само када своја очекивања јасно изразе и доследни су у утврђеним санкцијама. Ученици тада имају јасан избор: могу се држати правила или сносити последице. Кантерови сматрају да су многи наставници неефикасни, јер су или млаки и пасивни или непријатељски и агресивни. Такође наводе да пасивни стил може да има неколико облика (Slavin, 1994: 429; Canter, L. & Canter, M., 2002).

Насупрот пасивном и непријатељском стилу, став „изричите дисциплине“ говори ученицима да је наставнику до њих стало и да процес учења не дозвољава стално неадекватно понашање. Изричити или доследни наставници јасно нагласе шта очекују. Да би били ефикаснији, они ученика гледају у очи, ословљавају га именом и понекад га овлаш додирну по рамену. Глас таквог наставника је смирен, чврст и самоуверен. Они не улазе у дебату о исправности правила. Они очекују промене, а не обећања или извињења (Slavin, 1994). Иако је више студија и истраживања показало да постоји побољшање и код наставника и код ученика после увођења изричите дисциплине, она није сасвим прихваћена. Ако „ја“ поруке⁶⁵ или изричите реакције не успеју и ученик наставља са лошим понашањем, онда су он и наставник у конфликту.⁶⁶ У литератури постоје три начина решавања конфликта између наставника и ученика. Један је да наставник наметне решење. Оно може бити неопходно у хитним случајевима, али ипак није добро за већину конфликта. Други је да наставник попусти пред учениковим захтевима. Пракса показује да постоје посебно убедљиви аргументи ученика, али савет је да се овај начин ређе користи. Гордон (Gordon) препоручује трећи приступ, који назива метода не-губљења (*no-lose*

⁶⁵ Из „ја“ поруке ученик треба да схвати како се наставник осећа (Гордон, 2008: 218).

⁶⁶ Према Вебстеровом речнику (Webster's Dictionary) реч „конфликт“ потиче од латинске речи *conflictus*, што значи сударити се. Синоними су „неслагање“, „рат“, „битка“, „сукоб“. Као глагол, „конфликт“ означава показивање антагонизма или такмичење, отимање у борби (Гордон, 2008: 136).

method). Овде се узимају у обзир потребе и наставника и ученика. Ни од кога се не очекује да потпуно попусти и свако задржава своје и поштовање другог. Овај начин или метод има 6 корака стратегије решавања проблема:

- 1) дефинисање проблема;
- 2) дефинисање више могућих решења;
- 3) процена сваког решења;
- 4) доношење одлуке;
- 5) утврђивање како да се примени дато решење и
- 6) процена успешности датог решења (Slavin, 1994: 431; Гордон, 2008: 165).

Претпоставимо да ученик ради нешто што константно омета предавање. Наставник одлучује да ученик мора да престане. Тај проблем је наставников. Захтева се конфронтација, а не саветовање. Томас Гордон предлаже упућивање „ја“ поруке од стране наставника, да би интервенисао и променио учениково понашање. У основи ово значи да ученику треба директно, изричито рећи шта то ради и да то утиче на наставника. Ученик је онда слободан да се добровољно промени и он то често чини (Slavin, 1994; Гордон 2008).

Дисциплинска правила су ствар договора, она не морају имати везе са моралним питањима – недисциплинован ученик не мора бити и неморалан (Гашић-Павишић, 2005). Морал⁶⁷ је основа односа међу људима (као животна пракса), један од облика друштвено-историјског опстанка човека – део друштвене свести темељене на обичајима, култури, културној традицији, филозофији, науци, религији, идеологији, праву. У савременом свету педагошко деловање у етичком⁶⁸ аспекту све више истиче потребу оспособљавања за толеранцију, са заједнички живот, за живот у интеркултуралној заједници у мултикултуралном друштву, за живот у друштву мноштва различитих морала и различитих моралних вредности (Milat, 2005).⁶⁹ Нила

⁶⁷ Морал (лат. *mos* = обичај; *moris* = владање; *moralis* = моралан) представља врсту односа међу људима, тј. састав вредности који је основа понашања и друштвено је условљен (Milat, 2005: 122, 114).

⁶⁸ Етика (грч. *ethos* ηθος = обичај; *ethikos* ηθικός = моралан) као појам означава: филозофску дисциплину (наука о етици) – оно што је по себи етички вредно – морално, посебна филозофска дисциплина која проучава морал, испитује циљеве и смисао моралних хтења, основне критеријуме за вредновање моралног чина, заснованост и извор морала (Milat, 2005: 122).

⁶⁹ Када се у педагогији говори о етици и етичком оспособљавању, о етичком аспекту педагошког деловања на развој личности, не мисли се на учење одређених лекција из морала, већ на истицање сврхе моралног деловања, на истицање мотива за морално деловање, као и за оспособљавање за процењивање моралних вредности. Морално деловање је засновано на моралној свести која је први и основни услов моралности. Морална свест, међутим, не настаје сама од себе. За формирање моралне

Капор-Стануловић каже да је „скоро свако дете спремно на више или мање непоштене, нечасне поступке, иако у вербалним исказима има далеко мање колебања, односно придржава се углавном једног нивоа моралног расуђивања (у зависности од тога који ступањ развоја моралности је дете достигло). На nižем нивоу деца су више окупирана тиме да ли ће, кад и колико њихово понашање изазвати казну или критику од стране осталих, па отуд и варијабилности у поступцима“ (Капор-Стануловић, 2007: 108).

Често постављана питања од стране наставника почетника су: Да ли су деца увек немирна? Како успевате да вас ученици (увек) слушају? Како могу боље да успоставим дисциплину? Сваки наставник почетник дели једну главну бригу, а то је дисциплина на часу. Маргарет Мерион (Merrion Margaret) наводи да „када су почетници наставници музике у питању, они су често прилично вешти у теорији музике и њеном извођењу, али страхују од успостављања дисциплине на часу. Одржавање добре атмосфере на часу музичког, уз импровизацију и креативност, у коме су сви ученици активни и мотивисани за рад, многим наставницима почетницима изгледа немогуће“ (Merrion, 1996: 178).

У настави музике дисциплински проблеми могу да се јаве када ученицима није јасно шта треба да раде у неком извођењу композиције (певањем или свирањем), нарочито ако су подељени на групе (или индивидуално) које имају свој задатак. У том случају наставници помажу ученицима да науче свој део (партију). Обично се „тешки“ делови разбијају у просте обрасце и на различите начине уче, тј. увежбавају. Такође, за дисциплину је важно да наставник музике, када прекине извођење музике због корекција, буде одређен у погледу групе или појединца који се коригује, и да даје јасна и одређена упутства око тачке у партитури коју одељење треба поново да пева или свира. Важно је истаћи да је у настави музике афирмација један од најефикаснијих и најдиректнијих алата за дисциплину. Због тога сваки ученик треба да зна да је прихваћен, чак и ако његово понашање повремено није пригодно. Кад год наставник музике реши да „натера ученике да се лепо понашају“, креће се путем неуспеха. Кад почне да тражи начине да „укључи ученика“ у музику, тада је вероватно на путу да успе.

свести потребне су морално-вредносне информације и искуство (сознање о добром и лошем као општим индивидуалним и друштвено-вредносним категоријама). Морална свест и моралност уопште, колико год били друштвено условљени, пре свега су лична карактеристика – вредносни састав појединца. Зато, када говоримо о развоју интереса код ученика, говоримо о разумним интересима (Milat, 2005: 123).

Проблеми дисциплине у настави музике се најбоље могу спречити ако наставник осигура да ученици виде вредност и значај онога што уче. Они би требало да буду активно укључени у процес учења тако да их не одвраћају небитни инциденти или непожељне личности. Када се млађа деца групишу за игру са певањем и играњем обично су бучна, те је потребно предупредити акцију помоћу инструкција које су блиске игри. Када наставник развије углед због правичности, доследности, непосредности, ученици ће бити мање склони да стварају проблеме на часовима музике.

Награда

Иако не постоји систем јасних критеријума за категоризацију различитих врста подстицаја, у литератури се најчешће наводе четири опште класификације подстицаја: материјални подстицаји, подстицаји у виду симбола, социјални и вербални подстицаји у виду активности (Лалић, 2005; Drabman & Hammer 1977). У извештају америчког Одељења за образовање налазимо да се награде за добро понашање користе у малом броју школа и то: проглашење ученика месеца, јавна признања или ранији одлазак на ручак, оброк у локалном ресторану, мајица као поклон. Такође, у оквиру разреда наставници дају ученицима посебне поене за добро понашање (Гашић-Павишић, 2005; Canter, L. & Canter, M., 2002).

Које награде су ефикасне и зашто? Усмена или писана награда наставника, иако га цене, понекад неће бити ни примећена. У Сједињеним Америчким Државама се показало да су ученици оријентисани ка материјалним наградама и да им одговарају опипљиве награде. Такође, испоставило се да најбољи ученици сматрају да је награда добро образовање. Што су ученици старији, то су похвале без ефекта, односно, траже се новчане похвале. Сју Каули (Cowley Sue) наводи да има случајева да су похваљени нападни ученици, а не тихи и вредни. Такође, показало се да су дипломе ефикасне код ученика чији родитељи с поносом гледају на постигнућа своје деце и да такве доделе треба одржавати на јавном месту. На тај начин награде постају опипљивије. За неке ученике награда је да их наставници задрже да обављају нешто за школу (то је за ученике награда, јер су поносни зато што су одабрани) (Cowley, 2006).

На основу прегледа релевантних истраживања страних и домаћих аутора, Наташа Лалић је дошла до одређених закључака у вези са подстицајима. Наиме, карактеристике охрабрења, награда, похвала и примера чешће су испитиване у вези са начинима кажњавања и њиховим ефектима (Лалић, 2005; Bratanić i Mužić, 1987;

Gašić-Pavišić, 1988; Perišić, 1972), a ређе је испитиван квалитет наведених средстава онаквих каква јесу. Такође, већи број ових истраживања повезан је са разредном наставом (од 1. до 4. разреда), због става наставника да похваљивање није од значаја за старији школски узраст. Постоји мишљење да наставникова похвала, дата у комуникацији између наставника и ученика, представља подстицај, али да у присуству вршњака може имати негативан ефекат на понашање када се ради о ученицима старијих разреда (Лалић, 2005).

Данас у свету постоје програми у којима наставник закључује појединачни уговор са сваким учеником, описујући тачно шта ученик мора да ради да би заслужио неку одређену привилегију или награду. У неким примерима оваквих програма ученици учествују у одлучивању о понашању и наградама које могу добити. Сам процес преговарања може бити образовно искуство, јер ученици уче да поставе разумне циљеве и да се придржавају уговорених ставки уговора. Треба имати на уму да је школа место које може или подстицати примерено понашање или навести ученике да мисле да је непримерено понашање прихватљиво. Оронула и лоше опремљена школа сигурно ће негативно утицати на понашање ученика, јер такво окружење депримира. Када ученици виде да никоме није стало до зграде, то може изазвати деструкцију и општи недостатак бриге за цело подручје унутар школе.

Казна

Након што се успоставе правила и процедуре, треба предвидети и последице за оне ученике који прекрше неко од правила. То се предузима у случају када ученици забораве на културу понашања у учионици; када су неодговорни према задацима или наставном материјалу; када пређу границу пристојног понашања; када се појави насиље у разреду. У том случају наставник реагује на одређену категорију кршења правила и процедура. Највећи проблем представљају „отпадници“, тј. непријатељски настројени ученици који одбијају да сарађују. Препоруке су да са њима треба причати у четири ока, а ако то не помогне, обратити се директору, психологу, родитељима или осталим наставницима. Уколико је у питању непомирљив лични сукоб са наставником, такве ђаке треба пребацити у друго одељење (Vulfolk i dr., 2014).

Керол Вајнштајн (Weinstein Carol) и Енди Мињано (Mignano Andy) сачинили су списак негативних последица и казни за ученике. То су: израз лица наставника који указује на разочарање (наиме, ако ученици поштују свог наставника, тада ће их

овакав гест натерати да стану и замисле се над својим поступком); губитак привилегија, то јест ученици могу да изгубе слободно време због неког прекршаја који су начинили; искључивање из групе, тј. ученици са издвајају од осталих ученика из групе све док поново не буду спремни да сарађују (обично на 10–15 минута); писана размишљања о свом поступку, тј. писање есеја и састава о оном што су учинили и како се то одразило на остале, или писање састава о свом извињењу; разговор са психолошко-педагошком службом ради дефинисања узрока и остваривања сарадње у отклањању проблема понашања, кратко састајање са предметним наставником после школе или за време ручка, где се говори о оном што је учињено, а могу бити и у виду казни за екстремније случајеве; посета директоровој канцеларији, што се ретко спроводи, осим ако ситуација није забрињавајућа (туча), и контакт са родитељима, уколико се проблем понавља (Vulfolk i dr., 2014; Weinstein & Mignano 1993).

Понекад наоко мале сметње могу постати врло стресне за наставника, јер се стално понављају и иритирају. У том случају, истиче се у инструктивној литератури, наставник може да приступи давању бодова. Бодови се могу давати или одузимати за непоштовање школских правила, за ношење неприкладне одеће, или кашњења у школу. Укупан број бодова пружа могућност да се лакше сагледа ко стално одбија да следи школска правила. Неке школе у Великој Британији имају стручњаке за децу с проблемима у понашању. То су углавном искусни учитељи који имају године искуства рада с ученицима с проблемима у понашању. С ученицима се ради индивидуално, јер се само тако могу задовољити све њихове потребе, али крајњи циљ је поновна интеграција ученика у разредно одељење (Cowley, 2006).

Рејмонд Милтенбергер (Miltenberger Raymond) издвојио је неколико непожељних нуспојава у вези са казном. Он сматра да казна може да изазове агресивност или друге емоционалне пропратне појаве; кажњавање може довести до намерног избегавања пожељног понашања; употреба казне може бити негативна за особу која је задаје, те може резултирати претераном употребом или злоупотребом казне; када се користи кажњавање, оно постаје модел, тако да посматрачи или они који су кажњени могу почети да сами користе казну у будућности; казна је повезана са великим бројем етичких питања и питањима прихватљивости (Powell & Casau, 2008; Miltenberger, 2001). Иако казна има многе нежељене ефекте, у неким случајевима је неопходна, додаје Милтенбергер. Међутим, постоји мишљење да примена награди и казни за добро и лоше понашање може довести до тога да учениково понашање

постане зависно од награђивања и кажњавања и условљено њима, што може да смањи наставников ауторитет и самодисциплину ученика (Гашић-Павишић, 2005).⁷⁰

На крају, може се закључити да поступно, стално повећавање казни наставнику пружа добру помоћ у задржавању контроле, јер је ученицима поставио правила која они у сваком тренутку морају да следе. Највећа казна је удаљавање ученика са часа, казна која је код нас забрањена. Неки ученици су физички насилни или је њихово понашање толико неприхватљиво да наставник не може да настави са наставом док су они у учионици. Ми сматрамо да је у таквој ситуацији сасвим нормално да неко из стручне службе дође на час и таквог ученика одведе. Да би ова казна успела, наставник је мора применити без страха, не сме да помисли да ради нешто што је погрешно.

2.2.4. Руковођење разредом

Наставник са сваким учеником чини дијаду – групу од два члана. Сви ученици заједно са наставником чине другу неизбежну групу – разред. У оба случаја наставник је члан коме је задатак да руководи групом. Хоће ли он бити искључиво или претежно дијадни или одељенски руководилац зависи од много чега, а пре свега од оног што се тражи од њега, што он види око себе и шта уме да ради (Хавелка, 1980). Задатак наставника је да својим радом, понашањем и реакцијама подстакне позитивну атмосферу у одељењу и развија одређени степен знања и вештина код ученика. Једна од најважнијих особина доброг наставника јесте способност управљања понашањем ученика како би им наставник помогао у учењу (Cowley, 2006). Ненад Хавелка истиче да успешност колектива зависи од састава његовог чланства,

⁷⁰ Које казне наставници најчешће користе и како ученици реагују на њих? За већину ученика избацивање са наставе је добар начин кажњавања, због тога што се тако уклањају лоши који ометају остале да прате наставу. Сматра се да ученик који се избаци са часа није безбедан, јер може да оде из школе, да уради нешто лоше. Значи, док траје час на коме ученик треба да буде, наставник је одговоран за њега. Међутим, таква казна нема ефекта за лоше ученике, јер они на њу гледају као на шалу, без обзира што се уписује у дневник. Та казна је лоша, јер такав ученик добија тачно оно што је и желео, а то је да не буде на настави. Када је искључивање са наставе у питању, ученици сматрају да та претња помаже у стварању боље атмосфере на часу. Али лоши ученици размишљају да је то само време без школе, и то им одговара. Међу остале облике кажњавања спадају јављање разредном старешини и обавештавање родитеља. Ученици сматрају да је јављање разредном старешини јако ефектна казна, док обавештавање родитеља има ефекта само ако су родитељи строги (Cowley, 2006). У Србији је утврђено шта су казне, али не и шта су награде, осим оцене из владања (од 1 до 5). Најблажа казна је усмена опомена, после које следи писана опомена, па тек онда задржавање ученика после наставе.

основних карактеристика делатности којом се бави, квалитета међуљудских односа и начина руковођења (Хавелка, 1980).⁷¹

Сваки наставник жели да ради у организованој учионици у којој се ученици осећају пријатно, слободно и поносно. Уз мере предострожности, сваки наставник може да превазиђе проблеме који се дешавају у учионици, тј. да успостави добар начин управљања разредом. У даљем тексту приказаћемо неколико модела руковођења разредом који почивају на идеји о подстицању и подржавању ученичке одговорности, аутономије, али и поштовања одговорности и задатака наставника и права и одговорности вршњака.

Кети Петерсон (Peterson Kethy) сматра да је контрола разреда важна и да тада долази до изражаја управљање разредом. Такође, Петерсонова предлаже следеће технике за добро руковођење разредом и превазилажење конфликтних ситуација:

1. Коришћење основних управљачких техника са којима наставник лако прелази са учења на кратке интервенције кориговања понашања ученика и назад на учење и притом ужива у часу, јер су ученици сконцентрисани на задатак.⁷²
2. Промена активности – односи се на време које се троши на промену учионице, промену књиге, врсте активности.⁷³ Такође, потребно је да наставник научи ученике да реагују на одређене знаке и да вежба то са ученицима (час је готов тек када наставник устане).

⁷¹ У школском жаргону „извести генерацију“ значи не само да је окончан рад са једним или више одељења (група), него и да се преузима нова група. Рад са новом генерацијом, како га најчешће виде и схватају људи изван школе, представља углавном рутинско понављање раније већ обављених послова. Догађа се да и сами наставници, истина нешто ређе, деле то мишљење. Многе разлике у раду са новом групом произлазе већ из околности да се ради о другим особама. Рад не почиње од „нуле“ него од вредности за коју наставник тек треба да утврди каква је и колика је. Од тога каква је структура нове групе с обзиром на важна својства њених чланова и од познавања тих својстава зависиће рад са групом.

⁷² У том случају наставник интервенише у ситуацијама кад су ученици немирни. Кети Петерсон предлаже да се ученицима да један минут за разговор између себе о било чему (наставник даје знак за почетак и крај слободног разговора). Петерсонова даље објашњава да ученик који се не понаша добро треба да буде опоменут од стране наставника и то неприметно, да се не би узнемирили други ученици. Такође, када је ученик немиран наставник користити близину, долази до немирног ученика, стаје поред њега, али га не прозива именом да га не би осрамотио и постидео. Петерсонова сматра да наставник треба да познаје сваког ученика, нарочито „тешке“, у смислу његових личних карактеристика. Када ученици раде на задатку, пожељно је да наставник обилази ученике, а не да седи за својим столом и да пише или чита. Петерсон даље указује да се дешава да ученици гласно разговарају пре почетка и током извођења активности. Када преврше меру у непримереном понашању, Петерсон предлаже да сваки наставник створи неки устаљени облик/гест невербалне комуникације, да би ученици када преврше меру у непримереном понашању знали када да престану или ће сносити последице.

⁷³ Петерсон каже да је то ризик да ученици започну да се непримерно понашају, тако да је веома важно испланирати мирну промену између активности, што обезбеђује више времена за задатке, мирну учионицу тј. добру атмосферу за рад. У овом случају наставник планира све промене активности унапред и предвиђа шта тачно жели да ученици раде и има спреман сав материјал пре почетка часа.

-
3. Подстицање слабијих ученика – у сваком разреду има ученика који заостају у учењу. Петерсон истиче да ако наставник изабере да игнорише ученике који заостају у учењу постаји већи ризик за непримерено понашање. Наиме, наставници који помажу слабијим ученицима уживају у већем успеху, у кохезији у разреду и самим тим се наставник осећа боље (задовољан је собом, испуњенији). Наставник треба да покуша да открије зашто ученик заостаје у учењу – (недостатак самопоуздања ученика, погрешна стратегија учења или умеће ученика, физички умор) и да му помогне да то превазиђе.⁷⁴
 4. Конфликтне ситуације (жучне расправе, провоцирање моћи).⁷⁵
 5. Формирање група – у основној школи наставници користе групни облик рада због чега деле ученике и сврставају их у флексибилне групе плански или насумице.⁷⁶ Наставник треба да објасни ученицима на почетку школске године на који начин жели да формира групе и због чега их је тако формирао. Такође, требало би да објасни да ће сви имати могућност да у оквиру одељења раде са сваким. Да би формирање група било успешно, наставник треба да користи мноштво идеја, да буде креативан, на њему својствен начин и са ауторитетом, истиче Петерсон (Peterson, 2005).⁷⁷

⁷⁴ Наставник треба да утврди који је минимум знања и умећа које очекује од слабог ученика (да ли ученик стварно треба да уради 20 питања или је можда довољно 10). Наставник мора ученику да образложи шта је добро, а шта је лоше урадио у оквиру датог задатка, и да понуди слабијим ученицима помоћ у учењу у току недеље као допунски час (индивидуално или у мањим групама).

⁷⁵ Кети Петерсон каже да треба имати на уму да је свако дете јединствено и да због тога не постаје универзалне технике и правила за конфликтне ситуације. Наставник који управља конфликтним ситуацијама треба да остане миран и да укаже ученицима да су они одговорни за своје понашање (самоконтрола). Петерсонова предлаже следеће технике: исказивање осећања, одлазак до одређеног места – наставник шаље ученика до неког одређеног места (тоалет и назад, око школе) и то у брзом ходу. Затим, коришћење технике дисања – замишљање дувања балона и његово нагло пражњење (пробушивање) уз осећај љутине и гнева (Peterson, 2005).

⁷⁶ Насумице изабране групе представљају хетерогени састав ученика који су окупљени за специфичну игру, активност, пројекат или задатак. Петерсонова каже да наставник који има потешкоће са формирањем група за рад на задатку у оквиру једног одељења често доживљава неуспех, губи време због незадовољних ученика који имају своју идеју у коју групу треба наставник да их уврсти. За такве ситуације постоји решење.

⁷⁷ Према нашем искуству, ученици воле игре које их насумице сврставају у одређену групу. На пример: „Парни и непарни“ – наставник треба да броји од један и даље да би се затим ученици поделили на парне и непарне бројеве који разврставањем чине две групе. „Словчано бирање“ – ученицима се поделе папирићи са исписаним једним словом, колико има истих слова толико има група. „Руковања“ – ученици из кутије извлаче број (сваки има свој пар), затим иду по учионици и рукују се тражећи свој пар. „Стресне фамилије“ – ученици добију податке којој фамилији припадају. Тако се траже фамилија Стефановић, Петровић... Колико група, толико фамилија. На пример: фамилија Стефановић има онолико чланова колико наставник жели ученика у групи (мајка, отац, брат, сестра, ујак).

Специјални програми за обликовање понашања ученика односе се на конкретне ситуације.⁷⁸ На пример, наставник може да стимулише позитивну дисциплину свих ученика у разреду обичним додавањем поена сваком ученику у одељењу или целокупном тиму (Vulfolk i dr., 2014).⁷⁹

Алтернативни програм у виду уговора јесте програм у оквиру кога наставник прави индивидуални договор са сваким учеником, где се прецизира шта сваки ученик мора да уради да би освојио одређену привилегију или награду. Процес преговарања може бити образовно искуство, при чему ученици уче да поставе сами себи достижне циљеве и после их испуне по тачкама уговора (Vulfolk i dr., 2014; Гашић-Павишић, 2005).

Уговори о понашању су средства која могу помоћи у руковођењу разредом и контроли понашања разреда. Они су интегрални део неколико дисциплинских стратегија које се користе у данашњим школама. То су: социјална дисциплина⁸⁰, модификовање понашања (позитивна дисциплина, дисциплина без присиле, кооперативна дисциплина, дисциплина са достојанством⁸¹) и асертивна дисциплина.⁸² Тај уговор служи као потписани споразум између наставника и ученика, за неке ученике и, у неким ситуацијама, за родитеље. Он укључује одређен подстицај или казну, који ће произаћи из успешног спровођења или неуспеха у задовољавању одредби уговора.

⁷⁸ У специјалне програме за обликовање понашања ученика спада и програм познат као *Програм додељивања жетона за заслуге*. Његово коришћење може да обезбеди позитивне последице за све ученике који их заслужују, што је тешко остварити на други начин. Жетони могу да се додељују како за академски учинак, тако и за добро владање. Ученици треба да повремено размене ове жетоне за неку заслужену награду коју желе. Уколико су родитељи вољни да сарађују, они могу да се размењују и код куће. Једини недостатак овог програма је што је компликован и захтева време. Користи се за ситуације када су ученици потпуно незаинтересовани за рад, да би се охрабрили оне који константно не успевају да академски напредују, као и за одељења у којима је тешко успоставити контролу.

⁷⁹ Погодно је за ситуације када ученици брину да ли њихово понашање наилази на одобравање код других ученика. Треба само бити опрезан да не трпи читава група због понашања појединца ако група нема реалан утицај на њега. Такво дете, међутим, може постати још мање популарно после тога и осећати се још одбаченијим.

⁸⁰ Основни принцип социјалне дисциплине заснован је на мишљењу да је основни мотив људског понашања бити прихваћен и уважен од стране других људи: „свако понашање, па и лоше понашање, има циљ и усмерено је на постизање социјалног уважавања“ (Гашић-Павишић, 2005: 159, према Dreikurs, 2004). Сматра се да је улога наставника да ученицима, током њиховог раста и сазревања, пружи охрабрење и неопходна средства да би постали бољи људи. Најпознатији модел социјалне дисциплине је модел Рудолфа Драјкурса (Rudolf Dreikurs).

⁸¹ Најпознатији модели: Позитивна дисциплина – модел Фредерика Џонса (Frederick H. Jones); Дисциплина без присиле – модел Вилијама Гласера (William Glasser); Позитивна дисциплина – модел Џејн Нелсен (Jane Nelsen); Кооперативна дисциплина – модел Линде Алберт (Linda Albert); Дисциплина са достојанством – модел Ричарда Карвина и Алена Мендлера (Richard Curwin & Allen Mendler); Управљање наставним радом на часу – модел Јакоба Кунина (Jacob Kounin); Обучавање наставника у успешности – модел Томаса Гордона (Thomas Gordon).

⁸² Асертивна дисциплина (Assertive Discipline) – модел Лија и Марлене Кантер (Lee J. Canter & Marlene Canter).

Уговори пружају ученицима структуру која ће их охрабрити да се понашају на прихватљив и прикладан начин. Када наставник музике саставља уговор са неким учеником или групом, може користити следеће кораке:

- 1) одредити и изабрати понашање које се мора променити;
- 2) јасно прецизирати шта је жељено понашање;
- 3) преговарати са учеником о наградама или консеквенцама које треба установити;
- 4) прецизирати како ће се надгледати и вредновати понашање;
- 5) одредити време за дужину трајања тог уговора (можда ће наставник и ученик поставити неки временски рок за реализовање уговора, када ће наставник вредновати учениково напредовање, и ако (не)одговара поново написати уговор);
- 6) направити га у писаној форми;
- 7) све стране се обавезују на поштовање уговора (Rossman, 1989: 19).

Уговори се могу користити као средство да се поправе дисциплински проблеми са појединцима или са групама или као средство да се поставе циљеви и за појединце и за групе. Појединачни уговори се користе да помогну ученицима који имају много озбиљније проблеме него што је „нормално“ проблематично понашање у разреду. Они се могу приказати у различитим формама. На пример, уговор о решавању сукоба – поступак из кооперативне дисциплине: Објективно одредити проблем: Описати осећања ученика и наставника; Исказати потребе ученика и наставника; Размотрити и оценити могућа решења (предности и недостаци); Донети одлуку о плану (одредити временски рок); Одредити успешност. Да ли је план деловао? (утврдити измене плана). Наставник не би требало да ученицима намеће уговор, већ је потребно преговарати, чиме се ученику даје прилика да размисли о свом понашању и начину како да га поправи. Наставник треба да изабере технике подстицања и кажњавања које не само да су доступне већ су и део школског програма. Оне морају одражавати процедуре школског система и бити по закону. Када се саставља и спроводи уговор, наставник се мора фокусирати на позитивно, исправно понашање, што је више могуће. Ако верује да би родитељи требало да буду свесни проблема и да могу бити од помоћи, треба их позвати да буду део коначног споразума.

* * *

Можемо да закључимо да су социјалне вештине у разреду важне, јер су усмерене ка другима и на тај начин оне резултирају позитивним социјалним реакцијама. Комуникацио-компетентни наставници су успешнији у настави и боље развијају стратегију и конкретна понашања да би превазишли сметње у разреду. Такође, важна су правила понашања на часу да би се успоставила позитивна клима за рад и учење, а коју успоставља наставник. Правила су у школи формалне природе (која прописује закон) и неформалне (која су део школске традиције). Процедуре или, другачије названо, рутине, ретко се записују и то су начини на које се ствари обављају на часу. У настави музике у основној школи постоје бројне процедуре или рутине које, ако се поштују, обезбеђују више времена за учење, а мање за непримерено понашање ученика на часу.

Када је у питању социјално-психолошки контекст учења, издвојили смо три важне теме. То су: комуникација, дисциплина и обликовање понашања. Као прво, намеће се закључак да је основа добре комуникације у разреду (наставник – ученик) уважавање сваког ученика. Затим, потребно је позитивно понашање наставника, што подразумева топао и емоционални однос, отворену комуникацију и адекватно решавање конфликта у разреду. Наставник, као покретач социјализације, утиче на развој мотивације за учење и испољавање социјално прихватљивог понашања тако што ученику обезбеђује услове за снажење његовог осећања компетентности и ефикасности у школи. Наставник који жели позитивну дисциплину у свом разреду мора да има увид у разлоге недисциплинованог понашања сваког ученика. Другим речима, требало би да познаје свако дете у свом разреду, његове породичне прилике, стандарде понашања на које је током живота упућивано, да зна чему ученик тежи, која су његова интересовања, шта доживљава у школи са друговима и наставницима, какво му је здравствено стање, другим речима, који су лични проблеми ученика. Само из тих уверења наставник може да примени неку од стратегија разредне дисциплине које су одређене и представљају технику која има за циљ да оснажи код ученика осећање аутономног деловања на часу, као и начин контроле понашања од стране наставника и послушност ученика.

Обликовање понашања има за циљ педагошко деловање наставника у етичком аспекту, ради оспособљавања ученика за толеранцију, за заједнички живот са друговима, за живот у друштву које има своје моралне вредности. У том смислу

разматране су награде и казне које су још једно образовно искуство за ученике. Оне су разноврсне и највише се односе на стицање или губљење привилегија у школи (јавна признања, материјалне награде, посета педагошко-психолошкој служби). Када је у питању руковођење разредом, утврђене су технике доброг руковођења које се користе ради превазилажења конфликтних ситуација. Оне се односе на основне технике (кратке интервенције – кориговање понашања), затим промене активности (односе се на време), подстицање слабијих ученика, конфликтне ситуације (расправе и провоцирање моћи) и формирање група (свако ради са сваким). Постоје и друге технике које се могу користити, у зависности од наставне ситуације.

Дакле, све технике у руковођењу разредом морају бити усклађене са процедурама школског система и бити по закону. Ипак, руковођење разредом у настави музике умногоме се разликује од других предмета и огледа се у процедурама – рутинама које су специфичне, јер су везане за подручја рада.

3. СВОЈСТВА НАСТАВНИКА МУЗИКЕ РЕЛЕВАНТНА ЗА УСПЕШНО УПРАВЉАЊЕ РАЗРЕДОМ

Сваки наставник има слику о себи и својој успешности. Али и сваки ученик има слику о сваком свом наставнику. Исто тако, сваки ученик има слику о себи, али и слику о својој успешности као ученику. Ученикова слика о њему самоме и његовој успешности као ученика најчешће се гради на мишљењу и ставу наставника, на оценама које су симболичан израз његових резултата, као и васпитно-образовних постигнућа у настави. Братанић сматра да мерило наставникове успешности не може бити једино његова слика о њему самоме и мишљење о властитој успешности, већ исто тако, ако не и више, слика коју ученик има о њему као наставнику и његовој успешности у настави (Bratanić, 1997). Ако те слике нису усклађене, јавља се проблем.

Бланка Богуновић каже: „Када се ради о трагању за својствима наставника која доприносе успешности, онда се најчешће истражују особине и компетенције успешних наставника или експерата, у намери да се стекне знање о томе како треба образовати будуће наставнике или које особине могу бити селективне за успешно бављење наставничком професијом“ (Bogunović, 2010: 218). Експертско знање подразумева: академско знање, познавање општих стратегија подучавања (руковођења разредом, ефикасног подучавања, евалуација), програма и материјала одговарајућег предмета, затим поседовање знања о подучавању специфичних дечјих група, познавање узрасних и личних особености ученика и њиховог социокултурног миљеа (Bogunović, 2010; Wolfofk, 1995).

Својства наставника музике релевантна за успешно управљање разредом биће сагледана кроз: 1) својства личности наставника, 2) социјалне вештине наставника 3) експертске музичке, као и педагошке компетенције.

3.1. ЛИЧНА СВОЈСТВА НАСТАВНИКА

Истраживања својстава личности наставника релевантних за успешан наставни процес и исходе доживљавају процват током 60-тих година прошлог века, ослањајући се на схватања о кључној улози наставника као медијатора образовних циљева. Први значајни налази указују на личне и социјалне особине наставника које

су високо повезане са понашањем ученика: топлина, разумевање, пријатељство, одговорност, систематичност, подстицајност и имагинативност (Богуновић, 2006; Ryan, 1970). Резултати других студија у области општег образовања указују на екстраверзију као основну карактеристику успешних наставника, посебно оних који подучавају на нижим школском узрастима. Хендли (Handley) наводи да је емоционална стабилност друга важна карактеристика успешних наставника, а затим сарадљивост, активни друштвени живот, ефикасност и изражена емпатија (Богуновић, 2006; Handley, 1973). Наставници који поседују ове особине у вишем степену у односу на популацију као целину успешнији су у свом послу, а најбољи су они наставници који ове особине поседују значајно више од наставника уопште. Богуновић истиче податак да су успешни наставници топлији, експресивнији, кооперативнији и адаптабилнији. Они поседују и високу свесност, одговорност и емоционалну стабилност. Ови налази јасно указују на постојање посебног профила личности наставника општег усмерења (Богуновић, 2006; Handley, 1973).

У истраживању које се заснивало на систематском посматрању и проценама понашања ученика у разредној настави, издвојене су три основне димензије личности успешних наставника:

- а) топлина, разумевање, пријатељство;
- б) одговорност, систематичност и
- в) подстицајност, имагинативност.

Нека истраживања указују на то да је успешан наставник жена која има извесну напетост (*tenseness*) у личности која проузрокује активитет у учионици и чини је осетљивом за дечје потребе. Она је „флуентна и жива, топла, социјабилна и весела“ (Bogunović, 2010: 225; Handley, 1973). Истраживање спроведено у европском образовном простору показује да се „за позив наставника музике у основној школи више опредељују жене“ (Jorgensen, 2008: 256), што је установљено и у нашем образовању, како у општеобразовним (Јоксимовић и Богуновић, 2005) тако и у музичким школама (Богуновић, 2006).

Од особина личности наставника у великој мери зависи ток педагошког рада и његови ефекти. Јован Ђорђевић истиче да примена наставних метода „зависи од променљивих фактора: наставне материје и ученика, али такође и од личности наставника, његове индивидуалности, типа личности коме припада“ (Ђорђевић, 1981: 300). Познате су две групе: први тип наставника су **логотропи**, а други **педотропи**.

Наставник логотроп полази од научне материје струке, њених принципа и законитости, садржаја науке излагане у одређеном моменту. Његова активност је усмерена у том правцу, што га може одвојити од ученика, јер се у организацији рада не пита да ли ученици могу испунити његове захтеве (њему је све важно). Наставник педотроп уважава психолошке могућности ученика и његове потребе. Он све подређује ученику, а наставна материја је средство за развој ученикове личности. Обе групе имају слабости, каже Ђорђевић, које су познате у дидактици (Наход, 2004: 65; Ђорђевић, 1981).

Прву класификацију стилова управљања, која датира још од 1939. године, објавили су Курт Левин (Lewin Kurt),⁸³ Роналд Липит (Lippitt Ronald) и Ралф Вајт (White Ralph) (Lewin et al., 1939). Левин је познат као „оснивач социјалне психологије“ и заузима високо место (18) међу најпознатијим психолозима 20. века. Он је, такође, један од најцитиранијих психолога 20. века (Haggbloom et al., 2002).

Типологија Левина, Липита и Вајта задире у социјалну атмосферу наставе, однос између ученика и однос између васпитача и васпитаника. Васпитач се приказује као ауторитарна, демократска или равнодушна особа. Код ауторитарног наставника ученици имају мало могућности за самосталне акције и рад. Демократски тип наставника испољава спремност да се у групи развија активан и сараднички рад, а наставник је један од учесника те групе. Анархични или равнодушни тип је незаинтересован за ученике, пасиван је, не пружа довољну подршку ученицима и у раду ствара атмосферу несигурности (Наход, 2004; Ђорђевић, 1981).

Постоје налази који говоре у прилог интровертима као успешним наставницима. Хендли (Handley) сматра да се у недостатку јасних налаза о екстровертности-интровертности успешних наставника може само спекулисати. Богуновићева каже: „С обзиром на то да је подучавање посао који се заснива на комуникацији, екстроверти би могли бити успешнији, барем у почетку. С друге стране, интровертни су можда спорији на почетку, али могу доказати своје вредности касније – њихова савесност им може помоћи“ (Bogunović, 2006). Такође, постоје налази који указују на емоционалну стабилност као црту личности битнију за успешност од екстраверзије. Соломон (Solomon) указује на податак да су успешни наставници емоционално стабилнији од неуспешних, али и од ненаставне популације. Богуновићева објашњава да је

⁸³ Немац Курт Левин (Kurt Lewin Zadek) (1890–1947), познат је као један од пионира примењене психологије у Сједињеним Америчким Државама.

„стабилност јасно повезана са успехом у подучавању, а таква особа је, према Ајзенку, контролисана, поуздана, уједначеног темперамента, мирна, лежерна, безбрижна и вођа“ (Bogunović, 2010: 226; Handley, 1973). Џон Макачон (McCutcheon John) извештава да су наставници који раде са млађом децом екстревртнији, имају снажније преференције ка чулном опажању, осећајима и суђењу, што значи да су више усмерени на догађања у учионици (Bogunović, 2010; McCutcheon et al., 1991). Неке студије показују да наставници музике у основној школи поседују следеће особине: ентузијазам, самопоуздање, постојаност и конзистентност у одржавању дисциплине процењене као битне за успешног диригента школског хора (Bogunović, 2010: 229; Grant & Drafall, 1991). У нашој средини установљена је виша екстревртноста наставника основне школе у односу на наставника у средњој школи (Милановић, 1998).

Резултати истраживања су показали да три социјалне вештине значајно доприносе ефикасности будућих наставника музике. То су:

- *емоционална експресивност* (невербално комуницирање емоционалних порука, изражавање ставова и емоционалних стања),
- *емоционална сензитивност* (пријем и интерпретација неverbалне комуникације других особа) и
- *социјална контрола* (вештина самопрезентације и усмеравање комуникације у социјалном окружењу) (Riggio & Zimmerman, 1991).

Ови релевантни аспекти социјалних вештина односе се јасно на подручје емоционалне осетљивости и неverbалне комуникације. По садржају су слични емпатији, схваћеној као способност за адаптивно повишену емоционалну реакбилност, која је установљена код наставника општег образовања (Bogunović, 2010; Радовановић, 1993; Бјекић, 1999), док социјална контрола очигледно представља основу за ефикасно руковођење разредом. Резултати истраживања често указују на присуство осетљивости за друге људе, квалитет и интензитет интеракције са ученицима, добре комуникационе вештине и односе са људима, способност да мотивишу и инспиришу ученике и да руководе групом.

3.1.1. Улоге наставника

Улоге наставника могу се посматрати са више аспеката. Најједноставнија подела је на улогу коју наставник има према наставном предмету, као стручњак који образује, и на ону коју има према ученику као онај који васпитава. Критеријум за

поделу улога полази од основних задатака наставе као васпитно-образовног процеса. Ричард Ман (Mann Richard Dewey) у подели улога наставника полази од ученика и разреда. Дели их у шест категорија: чувар професије, модел за живот, помагач, формални ауторитет, личност, стручњак (Bratanić, 1997; Mann et. al, 1970).

Карактеристике улоге *чувара професије* јесу: обликовање одговарајућег понашања за професију, планирање навика за жељено понашање у професији, успостављање узајамног поштовања између наставника и ученика. У фокусу је професија, интеракција постоји између наставника и ученика, ученик је независан и сарађује.

Модел за живот. У тој улози наставник је ученицима модел за живот. Карактеристике улоге су: наставников ентузијазам, креативност с обзиром на садржаје наставног предмета и структурисање наставе, разјашњење вредности, подстицање учениковог учествовања.

Помагач. У овом случају ученик је у средишту пажње. У планирању активности наставе важно место има постављање питања и одговарање на питања, наставникова флексибилност, припремање битног и сажетака.

Формални ауторитет ставља наставника у фокус, а интеракција је наставник према ученику. Карактеристике ове улоге су: способност постављања јасних циљева, способност евалуирања наученог, излагање показује предметне односе и релативну важност.

Личност. Карактеристике ове улоге су: успостављање узајамног односа, саветовање у разреду и изван њега, подстицање учениковог учешћа, повезивање наставних садржаја са „спољним светом“.

У педагошкој литератури постоје и друге поделе. На пример, Хавелка каже да у улози *планера* наставник доноси одлуке о реализацији наставног плана и програма. Такође, наставник планира време, наставне методе и средства, начине праћења свог и ученичког рада, затим одмерава однос између индивидуалног, фронталног и колективног рада у одељењу (Хавелка, 1980). Уочено је да неискусни наставници често нису довољно стрпљиви у изради плана лекције. Уопштено, што је наставник искуснији и што објективније оцењује своје способности, то више цени писани план лекције као апсолутни предуслов за извођење часа (Staton, 1964).

У улози *организатора* наставник усклађује објективне услове рада са постављеним циљевима. Такође, усклађује своју активност са активношћу ученика и других могућих учесника у раду одељења (други наставници, инструктори, родитељи).

Наставник треба да помогне ученицима да схвате организацију рада на задатку и да правилно тумаче понашање других чланова групе⁸⁴ (Хавелка, 1980).

Наставника *информатора* препознајемо међу младим наставницима који имају знања, али су без личног искуства. Такав наставник жели да што више информација пренесе ученицима, а због недостатка искуства нема могућности да поткрепи информације примерима и да их повеже са животом. Такав наставник у пракси може остварити искуства интелектуалног учења, али теже остварује прилику за искуствено учење (Bratanić, 1997).

Наставник – *саветник*, ученицима „не предаје само своје знање“; не даје им голе чињенице и штуре информације. У предавање уноси себе, своја осећања, своја искуства и уверења, себе као особу. Теорију повезује са праксом, личним искуством, и тиме подстиче ученике да се и они целим својим бићем укључе у предавање (Bratanić, 1997).

Наставник као *аниматор* је онај наставник који подстиче ученике на акцију у којој ће моћи да изразе себе. Сусрет са ученицима он сам прожима својом особеношћу, ентузијазмом и креативношћу. Његове информације продиру дубље и имају снажно мотивирајуће деловање на понашање ученика и ван наставе (Bratanić, 1997). Бјерквол истиче да „наставник музике мора сам добро да свира и одушевљава, јер су деца навикла да уче кроз узоре и помоћу ефекта модела, пратећи путању од имитације и акомодације до асимилације“ (Bjerkvol, 2005: 264).

У односу на своје одељење наставник може имати још многе, за поједине врсте ситуација везане улоге. И код млађих и код старијих ученика наставник се у неким ситуацијама појављује као *родитељска фигура*. Он прихвата емоционалне реакције ученика и одговара на њих са тежњом да код ученика створи осећање сигурности, подршке и наклоности. Наставник је први после родитеља који даје значајан допринос развоју дететовог појма о одраслој особи, стварању слике о пожељном одраслом (Хавелка, 1980). Оно што је неопходно да би рад са адолесцентима био успешан јесте да одрасли при контакту са младом особом буде пун поверења, заинтересован, без става просуђивања, пун симпатије и искрености (Капор-Стануловић, 2007).

⁸⁴ На млађим узрастима организација рада треба да буде што једноставнија, како би се пропусти појединаца што мање негативно одражавали на ефикасност групе. Прилагођена разрада изабраних задатака представља неопходан услов успешног колективног рада на свим основношколским узрастима.

У улози *оцењивача* наставник прати и вреднује рад одељења. Он даје информације о степену успешности појединаца, мањих група и одељења у целини.⁸⁵ У вези са праћењем и оцењивањем успешности ученика наставник има право да награђује и кажњава. Хавелка сматра да наставник који награђује „повољно делује на развој ученикове свести о себи, јер помаже да се са позитивним структурисањем *реалног ја* адекватније формира и учениково *идеално ја*“ (Хавелка 1980: 161).

У наставничком већу, широј школској организацији уопште, па и на родитељским састанцима, наставник је у улози *представника групе*. Ако групу представља „изнутра“, као један од њених чланова, ако о делатности групе говори као о заједничком кругу за њега и ученике, ученици ће то врло брзо уочити, те ће наставника опажати и прихватити као члана групе (исто).

Сами ученици, у зависности од степена позитивне емоционалне везаности за наставника, угледају се на његово понашање. Некад опонашају манире, начин говора, детаље у изгледу, али врло често усвајају неке његове особине као стандарде за оцењивање вредности интелектуалних постигнућа и ваљаности моралних начела понашања (исто: 162).

Наставник конструктивиста. Конструктивизам у настави значи да наставник охрабрује ученике да у учењу и понашању у школи истражују, а не да слепо прате инструкције. Он је медијатор између ученика и окружења, а не онај који даје информације и контролише понашање (Brooks & Brooks 1993). У литератури се истиче да није тешко постати *наставник конструктивиста*, и представљају се листе правила у оквирима којих сваки наставник може да експериментише са овим новим приступом.

Наставнички позив спада у најужу круг позива са изразитом хуманом оријентацијом, а педагогија као наука је у самом средишту тзв. групе друштвених наука. Све своје личне и професионалне способности, све своје знање и умење, своју опредељеност да помажу детету и човеку уопште, наставници стављају у службу свог занимања. То је једна од ретких професија где не постоји оштра граница између професионалног и личног живота, између службених и личних намера, особина и

⁸⁵ Васпитно-образовни смисао оцењивања је познавање успешности у учењу, а не класификација, раслојавање ученика, које пре или касније добија значење социјалне диференцијације. Потребно је да наставник свакодневно обавештава ученика о напретку у савлађивању одређеног градива, јер код сваког задатка, уместо истицања глобалне оцене, треба указати на однос између доброг и лошег учинка, између правилних и погрешних решења и поступака. Ученик у сваком таквом оцењивању сазнаје шта је добро урадио, а шта лоше, и уочава зашто је један део задатка добро, а други лоше урађен.

поступака. У наставнички позив се уноси целокупна личност, он се обавља са пуно емоција, љубави, хуманости и несебичности (Трнавац и Ђорђевић, 2007).

У литератури, о наставнику музике и остварењу његових улога, највише се говори о креативности и наставнику планеру, што се даље повезује са дисциплином у разреду. Тако Луис Росман (Rossman Louis) истиче да креативан и поуздан наставник музике са добро испланираним часом јесте добро средство за одвраћање проблема дисциплине у настави музике у основној школи (Rossman, 1989). С друге стране, Бјерквол сматра да чак и креативни наставник, али без снаге надахнутости, неће имати успеха, без обзира на бриљантне оцене у дипломи (Bjerkvol, 2005). Естел Јоргенсен (Jorgenson Estelle) о улози наставника музике каже да је важно да буде искрен са самим собом, да треба да научи да слуша своје унутрашње „ја“, да прихвата своја ограничења, да предаје на основу својих способности, да има „отворен ум“ – да је широких схватања и да развија и усавршава своје наставничке вештине. Такође, Јоргенсенова наводи да сваки наставник музике треба да нађе одговоре на два кључна питања:

1. Које ће место подучавање заузимати у његовом животу?
2. Какав ће бити његов приступ подучавању? Наставник музике не може да предаје као други, зато што он није тај други, зато треба да открије ко је он (у најширем смислу) пре него уопште може да постане добар наставник, истиче Јоргенсенова (Jorgensen, 2008: 1).

Преглед наставничких улога, које су у овом раду дате, показује сву комплексност наставничке професије. Да би наставник био успешан професионалац јасно је да треба да интегрише бројне улоге и функционише из више различитих улога истовремено. У којој мери ће у томе бити успешан, зависи од личности самог наставника и његових капацитета за обављање различитих улога (Стојиљковић, 2014). С друге стране, нису све улоге у свакој ситуацији једнако релевантне – у некој ситуацији долазе више до изражаја неке улоге, а у другој ситуацији неке друге улоге. То зависи од ученика, динамике односа у одељењу, актуелних активности и постављених циљева.

3.1.2. Наставник као вођа

У васпитно-образовном раду проблем вођства представља веома сложено педагошко, психолошко и идеолошко питање (Хавелка, 1980). Према Леонарду Хартлију (Hartley Leonard), „вођење је утицај, тј. вођење је способност задобијања следбеника“ (Hartley, 1987: 11).

Већина људи дефинише вођење као способност стицања одређеног положаја, а не као способност стицања следбеника. Џон Максвел (Maxwell John) сматра да „постизање положаја, вишег ранга или титуле, може људе навести да помисле да су постали вође. Такво размишљање доводи до два уобичајена проблема: они који имају статус вође/лидера често су разочарани малим бројем следбеника, а они који немају никакву титулу, можда себе ни не виде као вођу, па због тога и не развијају своју способност вођења“ (Максвел, 2005: 18). Међутим, нико није искључен из ситуације да буде или вођа или следбеник. На основу статистичких података добијених од америчких социолога, Максвел објашњава да „свако од нас утиче на друге људе, али и други људи утичу на нас“ (исто). То значи да нико није искључен из ситуације да буде или вођа или следбеник. Илустрације ради, Максвел то преноси на дете школског узраста које је изложено вишеструким утицајима и даје следећи пример: „Мајка има доминантни утицај ујутру пре школе, јер бира шта ће дете да једе и шта ће да обуче. Када дете уђе у школу оно је под утицајем наставника, јер они одређују шта ће тога дана да се учи и како. Такође, то исто дете може да почне да утиче на другу децу“ (исто, 19).

Фред Смит (Smith Fred) дефинише вођење као „придобивање људи да раде за тебе онда када нису у обавези да то чине“ (Smith, 1986: 117). То значи да вође које су на нивоу „вође на основу положаја“ често воде људе помоћу застрашивања. Међутим, људи се окупљају око заједничке идеје.⁸⁶ Допада им се да се окупљају ради самог окупљања, али воле да се окупе да би нешто постигли. Другим речима, они су оријентисани према резултатима. Вођа је велики не због моћи коју има, већ због способности да оспособљава друге људе. Главна одговорност радника/ученика је сам

⁸⁶ Данас се у описивању свих врста окупљања користи пример норвешког психолога Шјелдеруп-Ебе-а (Schjelderup-Ebbe Thorleif, 1894–1976). Ебе је проучавао кокошке и тако развио начело под називом „редослед кљуцања“. Овај научник је установио да у сваком јату обично доминира једна кокошка. Она може да кљуца било коју другу кокошку без страха да ће нека кљуцнути њу. После ње долази кокошка која кљуца све друге осим главне, а остале кокошке су поређане по силазној хијерархији, све до последње несрећне кокошке коју кљуцају све остале, а она сама не сме да кљуца никога (Максвел, 2005: 24).

посао/учење, а главна одговорност вође је да оспособи друге за обављање посла. Оданост вођи достиже свој врхунац када се следбеник развија захваљујући вођиној улози ментора (Маквелл, 2005: 29).

Поставља се питање: „Шта може да повезује вође/лидере и наставнике?“ Лидери су особе које перманентно и доживотно уче. С друге стране, најбољи наставници виде себе као оне који воде – они деле са другима оно што знају, имајући увек на уму да су им њихови ученици у фокусу (Павловић, 2008). Карактеристике наставника које су битне за ефикасно вођење ученика у оквиру разредне наставе су: добро планирање рада, вешто руковођење активностима у разреду и обезбеђивање добре мотивације, одакле следи јасноћа, привлачност и доступност циљева и позитивно самовредновање. Иако налази многих истраживања недвосмислено показују да су знање, јасноћа излагања, организација, важна својства ефикасних наставника, незаменљиве су и личне карактеристике, попут ентузијазма и топлине у комуникацији (Vogunović, 2010). Посматрано из угла модела разредне дисциплине, у Гласеровој⁸⁷ „квалитетној школи“ наставник има улогу вође, а не наредбодавца (газде, шефа). Наставник-шеф користи награде и казне да би ученике навео да се придржавају правила и да ураде задатке. Наставник-вођа избегава било какво присиљавање, већ користи интризнично награђивање, разјашњавајући ученицима шта треба да раде и повезујући задатке са учениковим основним потребама. Он користи оцене само као привремене показатеље шта је научено, а шта није (Гашић-Павишић, 2005).

У свету се све више говори о наставнику/лидеру и његовој улози у стварању климе у школи која ће аутентично подстицати учење. Тако Мареј Мактавиш (MacTavish Murray) и Џудит Колб (Kolb Judith) сматрају да ће школе у 21. веку захтевати другачије облике лидерства – оне који комбинују снагу партиципативног лидерства и лидерства заснованог на вредностима, знањима и вештинама. Поменути аутори наглашавају потребу развијања лидерства и лидера кроз образовно-васпитни систем, значај неговања сарадње међу наставницима, као и то да је развијање наставника/лидера кључна компонента у било ком напору да се унапреди постигнуће у данашњим школама (Павловић, 2008; MacTavish & Colb, 2006). Радови ових и других аутора покрећу питања о односу лидерства и наставничке улоге, потенцијалном доприносу

⁸⁷ Вилијам Гласер (Glasser William, 1925–2013), амерички психијатар, оснивач покрета „квалитетних школа“. У књизи *Квалитетна школа: школа без присиле* говори о новом педагошком покрету. Аутор уводи читаоца у теоријске основе квалитетне школе, те описује пут стварања у пракси. У квалитетној школи сви наставници и сви ученици могу задовољити своје основне потребе, а то је услов који сваком ученику осигурава квалитетан рад и успех у школовању (Glasser, 2005; 2000).

наставника/лидера различитим аспектима рада у школи, а првенствено постигнућима ученика, односу између директора као званичног лидера/руководиоца школе и наставника/лидера, мотивацији самих наставника за прихватање лидерске улоге.

У литератури се истиче експериментално истраживање Курта Левина (Lewin Kurt), који је утврдио три основна облика вођства, а који се рефлектују на однос наставник–ученик. То су: аутократско, демократско и занемарено вођство.

Према изворима Владимира Нешића, утврђено је да најбоље резултате даје демократска атмосфера, која чини да се наставни рад одржава на високом нивоу и обезбеђује оптимална атмосфера за постизање успеха, док у ауторитарном односу личност наставника доминира, чиме се гуши самосталност ученика. Код занемареног вођења наставник је „више пасивни посматрач него што је активни чинилац, па се у таквим условима најчешће јавља опадање продуктивности рада и лоши интерперсонални односи“ (Нешић, 2003: 149).

Наставник музике као вођа има задатак да, поред осталог, створи атмосферу у разреду у којој се сви добро осећају, где ученици желе да уче баш тај материјал који је наставник понудио и да у њему уживају (Jorgensen, 2008). Ово често значи да наставници морају објективно да процене свој лидерски потенцијал и да се подигну до изазова, радећи вредно на афирмацији музике (и њеном успостављању), као и дисциплине у понашању ученика. Наиме, евалуација метода подучавања креће се од ситуације учења у којој је ученик пасиван и где наставник „води“, до различитих видова медијаторског подучавања где наставник има улогу „вође“ (coaching), са циљем да ученик усвоји саморегулативно учење када наставник преузима пасивну улогу и бива на располагању (Burgin, 2005). Лична својства су важна за сваког вођу/лидера, посебно за наставника као руководиоца одељења. Он је по правилу физички снажнији, изгледом и држањем издвојен од осталих чланова групе. Увек је старији, искуснији, образованији. Али мора имати још нека лична својства да би што потпуније реализовао све потенцијалне утицаје који су везани за положај руководиоца одељења.

3.1.3. Стил наставника у управљању разредом

Сваки наставник има свој, специфичан, релативно стабилан и доследан склоп понашања у различитим ситуацијама у одељењу. Тај склоп понашања представља његов стил у управљању разредом, који долази до изражаја у свим аспектима, елементима или димензијама наставног процеса (Ђигић, 2013). Управљање разредом

(*classroom management*) дефинише се као остварење подстицајног и сигурног окружења за учење. Такође се може схватити као концепт који повезује личност наставника и његово професионално понашање усмерено на остваривање свих његових професионалних улога, као и процесе који се одвијају у групи ученика са којима ради и ефекте – исходе тих процеса. О значају свега што овај концепт обухвата говори анализа резултата великог броја истраживања различитих утицаја на постигнућа ученика, која је показала да управљање разредом има најдиректнији утицај на ученичка постигнућа (Стојиљковић, 2014; Wang, Haerted & Wallberg, 1993; Marzano & Marzano, 2003).

Могло би се рећи да полазиште за касније диференцирање стилова управљања разредом представља разликовање доминантних оријентација наставника: на задатак или на личност ученика. Наставник оријентисан на задатак сматра да је најважније да одреди очекиване исходе учења и затим тако структурира наставу да се ти исходи остваре. Наставник који је оријентисан на личност ученика сматра да је важно уважити идеје ученика, наградити ученике за њихове успехе и неговати пријатну, топлу атмосферу у одељењу. Бројна истраживања карактеристика успешних наставника давала су донекле противречне резултате у вези са описаним оријентацијама наставника, али већина резултата ипак указује на то да је делотворнији наставник оријентисан на личност ученика (Ћигић, 2013; Reavis & Derlega, 1976).

Вилијам Гласер (Glasser William) наводи да је поучавање тешка активност, посебно ако се занемарују потребе ученика и наставника. За квалитетан и продуктиван рад и мотивисање ученика врло је значајно успоставити позитивно разредно васпитање, које се најчешће описује као сврсисходно, радно, опуштено, срдечно, подстицајно и сређено. Овакав осећај олакшава учење тиме што наставник управља позитивним односом и мотивисаношћу ученика за наставни час и одржава их. Још један могући приступ проучавању ефикасних чинилаца у управљању разредом јесте разматрање наставничких стилова (Glasser, 1994).

Разликовање ауторитарног, демократског или ауторитативног, као и незаинтересованог (или попустљивог, или стихијског) стила руковођења послужило је као полазиште многим ауторима који су се бавили стиливима наставника у управљању разредом и њиховим ефектима. Притом су многи аутори одређивали нове називе стилова, за које су сматрали да су, из одређених разлога, адекватнији, или су се фокусирали само на два стила који одговарају ауторитарном и демократском стилу

руковођења из ове „класичне“ класификације Левина, Липита и Вајта, вероватно због тога што су ова два стила и најприсутнија у понашању наставника (Ђигић, 2013).

Ауторитарни стил се односи на наставнике који одређују правила и имају главну реч, на лоше понашање реагују казном, не комуницирају са ученицима и сматрају да је довољно да их ученици пажљиво слушају. Ауторитарни тип наставника представља покораване без критике и отпора, наметнут и строго контролисани стил рада, где ученик не сме ништа без одобрења наставника, где не постоји могућност за самосталну акцију, где се не прихватају идеје и предлози ученика, где се захтева апсолутна послушност. У настави се ствара атмосфера присиле, која код неких ученика буди осећај неправде и прераста у незадовољство, а незадовољство у отпор. Узроци ауторитарног понашања наставника могу бити различити, а најчешће су незнање и недовољна педагошка култура.⁸⁸ *Ауторитативни стил* одговара опису наставника који је демократичан у управљању разредом, а одликује га неформалност, емпатичност, праведности и сигурност.

Дајана Баумринд (Baumrind Diana) истраживала је утицај стилова руковођења наставника на ученике. Она издваја три стила: ауторитарни, ауторитативни и пермисивни (Baumrind, 1971; 1991). У овој класификацији стилова не постоји демократски стил јер, по речима Баумриндове, у учионици изостаје једна од најбитнијих карактеристика демократије – доношење одлука већином. Због тога се овде користи термин ауторитативни стил, јер је наставник ипак тај који задржава право коначног доношења одлука и зато носи одговорност, али за разлику од ауторитарног, он тражи мишљење ученика и настоји да оствари консензус.

Гордана Ђигић наводи да се „ауторитативно руковођење показало као успешније у стварању когнитивних структура и контролних механизма понашања, односно у изградњи самосталности, независности и одговорности ученика“ (Црњаковић и др., 2008; Визек-Видовић и др., 2003; Ђигић, 2013: 63).

Попустљив стил наставника у управљању разредом је пермисиван, игнорантан у односу на проблеме и незамерљив, што значи да такав наставник жели да постигне циљ без улагања напора. Попустљив наставник не реагује на неприхватљиво понашање, а ако га уочи, игнорише га и даље ради свој посао. Ученици се често извињавају, а наставник извињења увек прихвата, јер се ученицима не жели замерити или их повредити: жели да им буде пријатељ. Овакав приступ ученицима не омогућава развој

⁸⁸ Стил наставника – <http://www.unijasprs.org.rs>

социјалних вештина и самоконтроле. Потребе ученика су на првом месту и они не знају да одложе њихово задовољење. Ученици су научени да им је све допуштено, не знају за границе у понашању, ни шта је друштвено прихватљиво. Када попустљив наставник ипак ученицима постави неки захтев, ученици су слабо мотивисани и тешко постижу успех, јер су навикнути да без напора постижу циљ.

Равнодушан стил описује наставника који није заинтересован за рад ученика, пасиван је посматрач рада, ученици га не воле и сматрају да је лош стручњак и управљач разредом (Гашић-Павишић, 2005). Равнодушни наставник допушта да групе и појединци имају потпуну слободу у одлучивању и да раде шта хоће. Овакво понашање наставника доводи до хаоса у раду и не даје позитивне педагошко-васпитне резултате. Чак ни ученици немају позитивно мишљење о оваквим наставницима, без обзира што могу да раде шта хоће, јер такав наставник нема у очима ученика изграђен ауторитет ни као стручњак, ни као личност.

Важно је напоменути да сваки предметни наставник у школи заједно са ученицима (не)договара правила рада и понашања. Такође, сваки ученик има свој индивидуални стил учења, а наставникова је дужност да му обезбеди радну атмосферу и физичку безбедност. Наставник својим понашањем ствара одређену социјалну климу у одељењу, чиме утиче на реакције ученика. Стеван Крњајић каже да на аутократски оријентисаног наставника – који стално приговара ученицима, тражи беспоговорно извршавање налога, ретко похваљује, сматра да се ученицима не може веровати – ученици типично реагују покорношћу, ненаклоношћу према наставнику, незаинтересованошћу и неспремношћу за сарадњу. С друге стране, на демократски оријентисаног наставника – који одлуке доноси заједно са групом, помаже, подстиче ученике на учешће, труди се да буде објективан – ученици обично реагују спремношћу да раде заједно са наставником, преузимањем одговорности за своје школске обавезе, високом мотивацијом за учење и школско постигнуће. На незаинтересованог наставника ученици реагују пасивним односом према школским обавезама, неспремношћу на сарадњу и заједнички рад, нервозом и иритираношћу, истиче Крњајић (Крњајић, 2007).

Клима коју наставник ствара у разреду је, дакле, важан фактор у успешности процеса учења – она може бити подстицајна, али може и да омета учење, а може се рећи да је стил наставника у управљању разредом од пресудног значаја за квалитет разредне климе.

3.2. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА

Термин компетенције у нашу педагогију је уведен из енглеског језика (*competence*) и користи се у више значења без прецизних појмовних одређења. У речничко-енциклопедијској педагошкој литератури скоро да и нема објашњења за овај термин. У српском језику користе се два термина која су паралелно у употреби: компетентност и компетенција. И поред термилошке сличности они се не могу користити као синоними. Наиме, компетенцијом, као ширим појмом од компетентности, означава се целокупност ангажовања да би се остварио одређени циљ, а термином компетентност – формирана оспособљеност (знање и вештине) за обављање одређених послова. И поред тих елементарних динстинкција самих термина, тешко је учинити разлику између наведених појмовних одређења. Полазну основу за њихово дефинисање изводимо из општег значења појма компетенција (*competences*) као „надлежности, меродавности, способности“ (Вујаклија, 2006).

Појам компетенција последњих 20-ак година постаје ознака за „знање којим се влада“ и којим се чини продуктивна промена у окружењу, у социјално-психолошком контексту или професији. У процесу глобализације у области образовања, компетенције постају део педагошке парадигме доживотног учења (Богуновић, 2013). Компетенцијски приступ има своје предности када је реч о успостављању стандарда професије и о концептуалном оквиру за професионално усавршавање наставника. С друге стране, нормативност оваквог приступа и стандардизација наставничке професије могу резултирати редукционизмом (Станковић, 2010), који затим може довести до колизије између теоријски заснованог концепта и његове примењивости или „суживота“ са праксом, на шта указују неки аутори (Богуновић и Станишић, 2013; Павловић, 2010; Шефер, 2010)

Општи појмови којима се у различитим студијама изражава квалитет рада наставника су: **компетентност**, што подразумева овладаност стручним знањима и вештинама, затим **ефикасност** у разреду или индивидуалној настави, која се односи на руковођење и планирање, односно на стратегије и тактике вођења наставе или појединачног ученика и **успешност**, што означава дугорочнији успех у подучавању и углавном се мери оним што ученик зна и може да изведе (Bogunović, 2010: 219; Grant & Drafall, 1991). Наставничке компетенције су капацитет појединаца који се исказује у вршењу сложених активности у образовно-васпитном раду. Наставничке

компетенције се одређују у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се подучавање сматра успешним.

Компетенције наставника представљају спој особина, способности, знања и вештина од значаја за обављање његовог посла. Једна од могућих класификација професионалних компетенција наставника разликује три основне категорије (Стојиљковић, 2014; Бјекић и Златић, 2006): *педагошке компетенције*, које обезбеђују да наставник остварује своје образовне и васпитне улоге; *програмске компетенције*, које обезбеђују остваривање првенствено образовне улоге наставника и *комуникацијске компетенције*, које омогућавају успешнију реализацију самих сегмената наставног процеса кроз преношење садржаја наставног предмета, јасно и систематизовано исказивање идеја, примерено узрасту ученика, кроз боље уочавање сметњи у комуникацији и њихово отклањање и превазилажење. С обзиром на то да се учење и развој ученика одвија у социјалном оквиру, јасно је да су од посебног значаја различити аспекти социјалних компетенција наставника (Стојиљковић, 2014; Крњаић, 2007).

У односу на циљеве и исходе учења, Бланка Богуновић је издвојила четири врсте наставничких компетенција које су у складу са документом *Стандарди компетенција за професију наставника и њихов професионални развој*, који је донео Национални просветни савет (Национални просветни савет Републике Србије, 2011). Дакле, врсте наставничких компетенција односе се на: 1. наставну област, предмет и методiku наставе; 2. поучавање и учење; 3. подршку развоју личности ученика; 4) комуникациону сарадњу (Богуновић и Станишић, 2013).

1. *Компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе* – наставник треба да буде стручан за свој предмет, а то значи да добро познаје научну дисциплину и област којој предмет припада, да је дидактичко-методички оспособљен за преношење знања, да познаје циљеве и исходе образовања и васпитања, као и стандарде постигнућа ученика, да је способан да планира проверу остварености прописаних образовних стандарда и циљева учења, континуирано прати и вреднује ученичка постигнућа; стручно се усавршава у области научне дисциплине којој предмет припада, методике наставе и образовне технологије.
2. *Компетенције за поучавање и учење* – наставник треба да поседује знања из развојно-педагошке психологије, а то значи да познаје когнитивни развој ученика и зна шта је зона наредног развоја, као и да је упознат са начином

формирања научних појмова; да поседује знања о природи учења, стилovima и стратегијама учења; планира активности полазећи од знања и искустава којима ученици располажу, индивидуалних карактеристика и потреба ученика, постављених циљева, исхода садржаја и контекста у коме ради; даје упутства јасна свим ученицима и упућује на трансфер знања.

3. *Компетенције за подршку развоја личности ученика* – наставник треба да познаје и разуме карактеристике психичког, емоционалног и социјалног развоја ученика; да познаје начине мотивисања ученика, подстиче развој индивидуалних капацитета ученика за учење и лични развој; да познаје и разуме физичке, емоционалне социјалне и културне разлике међу ученицима, поседује знања о начинима подршке ученицима из осетљивих друштвених група, уме да препозна, мобилише и подстиче развој капацитета свих ученика уз уважавање индивидуалности; подстиче самопоуздање, самопоштовање и подиже ниво аспирација свих ученика, користећи одговарајуће педагошке вештине за руковођење одељењем.
4. *Компетенције за комуникацију и сарадњу* – наставник треба да буде оспособљен за успешну комуникацију и сарадњу са родитељима, старатељима и другим партнерима у образовно-васпитном раду, да познаје облике сарадње са локалном и широм заједницом; да кроз сарадњу подстиче развој социјалних компетенција, усавршава се у области сарадње и комуникацијских вештина, активно ради на побољшању свог односа са свим партнерима у образовно-васпитном раду.

Описане компетенције говоре у прилог сложености задатка који се поставља наставнику, те ће се, у наставку излагања, разматрати музичке и педагошке компетенције наставника музике у основној школи. Важност ових компетенција за управљање разредом огледа се у специфичности предмета Музичка култура, кроз преносење знања и вештина, као и у чињеници да се образовни фокус у основној школи све више помера ка васпитној улози наставника.

3.2.1. Музичке компетенције

Вертикала општег музичког образовања и музичког школства захтева одговарајући кадар, јер успех васпитно-образовног рада у првом реду зависи од стручних и личних квалитета наставника. Наставници се исказују у педагошкој одговорности према музичком развоју ученика и односу према музичкој култури. Музички развој ученика и садржаја наставе у основној школи захтева посебно оспособљавање наставника музике, који је савладао комплексно постављену музичку наставу и поједине облике интересних музичких делатности у општем школству. Наставници музике у основној школи морају бити (Oblak, 2006): певачи са здравим култивисаним гласом;⁸⁹ инструменталисти који сигурно прате музичко извођење ученика, демонстрирају музичке примере и савлађују шири школски инструментаријум; вође вокалних и инструменталних састава у разреду, школских хорова, што захтева одговарајуће хорско и диригентско знање; познаваоци музичке литературе и са њом повезане рецепције различитих садржаја, стилова, врста и жанрова; стваралачки настројени, што значи да су вешти у музичким импровизацијама и знају да трансформишу музичке доживљаје и представе у различите медије;⁹⁰ посредници музичких и са музиком повезаних информација; оспособљени за развијање појединих видова музичких способности и вештина.

У инструктивној литератури се истиче како педагог „мора да усмерава ученике на правилно и музикално певање, што значи да у наставу мора да уведе различите вежбе правилног дисања, артикулације и поставке гласа. За свирање на мелодијским и ритмичким инструментима наставник треба да одвоји доста времена за учење и вежбање. Разредно музицирање (свирање и певање) стална је активност ученика и наставника“ (Brdarić, 1986). Када је слушање музике у питању, треба

⁸⁹ Када је у питању здравље наставника постоје два одвојена истраживања на клиникама за глас у Великој Британији урађена после 2000. године. Резултати истраживања су показали да је најмање 1 од 9 пацијената наставник. У Шкотској тај број износи од 1 од 5. Судећи по истраживању Мреже за бригу о гласу Велике Британије (According to Voice Care Network GB), наставници имају 8 пута више шансе да пате од проблема везаних за глас него друге професије. Друго истраживање објављено је у *Journal of Voice (Часопис о гласу)*, 1998. године, и у њему се наводи да петина свих наставника има проблема са гласом у току школске године. Још једно истраживање обелоданило је да је 20% од свих наставника у неком тренутку своје каријере узело одмор због проблема са гласом, док само њих 4% то нису урадили никада (Hastings, 2006).

⁹⁰ За многе наставнике још увек је просто транспоноване претежак задатак, те се дешава да ученици завапе: „Наставниче, зар не можете да свирате песму мало ниже! Ужасно је високо – тражи један разред који је у колективној мутацији гласа“ (Bjerkvol, 2005: 241). Наравно, ово не важи за све, јер многи са великом спонтаношћу умеју да свирају и по слуху, и да транспонују, и да импровизују на лицу места. Али многи, можда чак и већина, никада нису савладали свирање по слуху и импровизацију.

имати у виду временска ограничења, динамику реализације наставног плана и програма које наставник „има прилику да сам одређује на колико проблема ће се фокусирати у одабраној композицији за слушање“ (Ивановић, 2007: 58). Такође, да ли ће одређеној композицији приступити демонстрационо или аналитички. Наставникова обавеза је да у слушању музике активно учествује, да заједно са ученицима и ужива у тој музици.

Осим музичких компетенција, наставник музике током свог школовања стиче и опште образовање и културу. По мишљењу Јожа Пожгаја, он би требало да се „осећа једнако вредним и равноправним са осталим члановима наставног колектива, могао би елементе свог образовања и културе да унесе у рад на свом предмету и могао би да врши нужну координацију градива свог предмета са осталим предметима (историја, књижевност, ликовна уметност)“. Осим тога, Пожгај истиче да „наставник музике у основној школи треба да има добро педагошко образовање са познавањем дечје психологије, опште педагогије, дидактике и методике музичког образовања“ (Роџгај, 1975: 40).

У оквиру професије наставника музике, у нашим условима нису дефинисане категорије компетенција које би уважавале специфичност музичког образовног система и професије. Међутим, у европском музичком образовном простору има покушаја да се, бар оквирно, одреде компетенције наставника музике који подучавају певање или инструментално извођење, и оне се, у нашим условима, односе на наставника у специјализованим музичким школама за талентовану децу (Богуновић и Станишић, 2013). За потребе овог рада, у стручне компетенције наставника музике неопходне за рад у основној школи од 5. до 8. разреда уврстили смо:

1. вештине (певање, свирање, дириговање, хармонизација, компоновање);
2. знања о музици (теорија музике, музички облици, историја музике, традиционална музика);

Вештине (свирање, певање, дириговање, хармонизација, компоновање)

Свирање на клавиру је свакодневни посао наставника музике у основној школи. Од наставника музике у основној школи се не очекује да буде виртуоз на клавиру, али се подразумева да клавири користи као наставно средство сваког дана и да прати ученике док певају песме. Будући да наставни план у основној школи захтева свирање на дечјим инструментима, укључујући и блок-флауту, сматрамо да наставник музике треба да познаје начин свирања на овим инструментима. Свирање

на још једном инструменту осим клавира, као што су жичани (гитара, мандолина) или дувачки (блок-флаута), омогућава наставнику да на музичкој секцији оформи такве ансамбле. Певање из нотног текста није приоритет основне школе, а записивање диктата није по наставном плану и програму. Ипак, наставник музике свакодневно истражује литературу за наставу и часове хора, те му је солфеђо неопходан. Такође, без обзира колико је елементарно учење певања и свирања из нотног текста у основној школи, солфеђо је уткан у све активности (слушање музике, певање по слуху, музичка игра). Наставник који бира песме за обраду на часу музике искључиво по тематици литерарног текста (пролеће, зима, Нова година), а не води рачуна о музичким карактеристикама песме, неће остварити задатак наставног плана и програма, а то је да се певањем код ученика развију гласовне способности и осећај за одређене музичке појаве (динамика, темпо, мелодијски скокови). Песме које не одговарају узрасту (гласовни опсег, интервалски скокови, ритмичке фигуре) и теми (љубавне песме на nižем узрасту) могу да разочарају ученике и подстакну их на лоше понашање (Стефановић, 2014а).

Вокална техника је у основној школи важна да би наставник правилно користио свој глас и тако га дуже сачувао, као и због потребе да се на часовима хора ученицима правилно постави глас. Дириговање је за наставника музике у основној школи важно, али само за рад са хором, а не и за часове Музичке културе. Наставник музике у основној школи је свакодневно у прилици да хармонизује и на клавиру прати дечје песме које се обрађују на часу, од чега умногоме зависи лепота песме. Такође, увежбавање хора и других ансамбала у основној школи (мање групе певача, дуети, солисти) зависи од наставникове способности да добро хармонизује и изведе пратњу песме. Наставник музике у основној школи је свакодневно у прилици да хармонизује и на клавиру прати дечје песме које се обрађују на часу. Познато је и о томе не треба расправљати да од добре хармонизације зависи лепота мелодије.

Компоновање је важно за наставника музике, јер наставни програм у основној школи захтева да се на часу музике импровизује и да се ученици оспособе за компоновање кратких дечјих песама. Компоновање је нарочито важно, јер у Србији постоје такмичења на којима ученици основних школа наступају са својим композицијама, а одржавају се под покровитељством Министарства просвете. Међутим, компоновање је активност која више погодује индивидуалном раду, а не фронталном облику рада, те захтева додатан напор наставника музике.

Знања о музици (теорија музике, музички облици, историја музике, традиционална музика)

Теорија музике се у основној школи учи на звучним примерима, као што је песма и композиција за слушање, док се дефиниције уче мање. Ипак, од наставника музике се очекује да те дефиниције зна, а не да импровизује (поједностављује и банализује), већ да их, у складу са узрастом ученика, адекватно презентује у разреду. Наставни план има скромне захтеве по питању музичких форми (уче се основни облици песме; чак је и рондо изостављен из наставног плана). Оправдана је теза да наставник мора добро да познаје музичке форме, управо зато што се у основној школи све учи по слуху, те се делови композиција на сликовит начин повезују са доживљеним слушањем музике које ученици уз помоћ наставника откривају.⁹¹ Историја музике се учи у 7. и 8. разреду и то хронолошки, те је потребно да наставник познаје епохе и да познаје најбоља извођења те музике како би их презентовао ученицима. Музичка традиција за наставника музике у основној школи је двоструки задатак, јер је потребно да поседује фонд знања одређеног броја народних песама, које мора знати и да отпева, али и да теоријски познаје српско музичко стваралаштво које је полазна основа за разумевање страних традиција.

Професионалан развој је сложен процес који подразумева стално развијање компетенција наставника ради квалитетнијег обављања посла и унапређивања развоја ученика и нивоа њиховог постигнућа. Саставни и обавезни део професионалног развоја је стручно усавршавање, које подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компетенција важних за унапређивање образовно-васпитног рада. Стручно усавршавање наставника постало је неизоставан сегмент целоживотног учења и унапређења квалитета рада. Тако, сваки наставник музике који жели да унапреди свој рад и учини га квалитетнијим, креативнијим, пријемчивијим за данашње ученике, принуђен је да се стручно усавршава. Од музичког усавршавања се очекује развијање вештина и методичког знања. Од педагошког усавршавања се очекује успостављање боље динамике часа и стварање атмосфере дисциплине и сарадње. Од психолошког усавршавања се очекује боље разумевање понашања ученика у настави.

Важно је напоменути да у основној школи нису сви ученици надарени за музику, неки слабије разумеју инструкције, док су поједини успешни само у једној области.

⁹¹ Постоје примери: сонатни облик: (Стефановић, 2009) и пример троделне песме: (Ивановић, 2007: 64).

Због тога је рад у основној школи велики изазов за наставнике музике, јер морају да пронађу начин како да музику приближе деци и њиховим потребама и могућностима, нарочито када се ради са различитим узрастима. Сходно томе, наставници морају на посебан начин да развију захтеве наставног плана и програма, који ће за све ученике бити прихватљиви (Montague, 2007). Савремена настава у основној школи данас тежи ка разбијању стереотипа уводећи музичку игру и интерактивне методе.

3.2.2. Ефикасност наставника

Наставник је основни актер у разреду: он је тај који предаје градиво, он бира начин на који ће свака наставна јединица бити презентована, он проверава у којој мери су ученици усвојили градиво и оцењује њихово постигнуће, он регулише дисциплину и кажњава недолично понашање на часу (Стојиљковић, 2014). Да би се процес подучавања и учења одвијао на најбољи начин, потребно је да наставник усагласи шта ће, зашто и како ће да ради са ученицима. Зато је веома важно да планира, програмира, остварује и вреднује свој рад (Водич за увођење у посао, 2006: 13). Обезбеђивање сарадње ученика укључује много више од ефикасног решавања проблема с дисциплином. Оно подразумева планирање активности, припремање материјала, постављање одговарајућих академских захтева и оних у вези с понашањем, давање јасних сигнала, остваривање лаганих прелаза, предвиђање и спречавање проблема, бирање и организовање редоследа активности тако да се ток и заинтересованост ученика одрже. Различите активности такође захтевају различите управљачке вештине (Vulfolk i dr., 2014). На пример, гласно добацивање у неком дидактичком квизу не значи хаотично викање, већ је показатељ одушевљења и жеље ученика да се укључе у рад.

Наставници као и сви други људи имају различите мисаоне склопове као и представе о себи и другима. Ове представе играју значајну улогу у одређивању очекивања и понашања појединаца (Goldstein: 2007). Мисаони склоп ефикасног наставника подразумева постизање образовних циљева ученика, али и задовољавање животних потреба ученика. Голдштајн је истакао у чему наставник мора да буде ефикасан:

- разумевање доживотног утицаја који имају на ученике укључујући и осећај наде;
- веровање да учење које се одвија у учионици и понашање ученика имају више везе са утицајем наставника него ученика;

-
- морају да верују да сви ученици желе да буду успешни и ако ученик не учи наставник мора да пронађе начин да помогне ученику да боље учи;
 - морају бити свесни да обраћање пажње на социјалне и емотивне потребе ученика није „ваннаставна“ активност која узима време од предавања академског предмета;
 - ако наставник жели да буде ефикасан и да има везу са учеником мора да буде емпатичан и да увек покушава да свет посматра кроз очи ученика;
 - од наставника се очекује да разумеју и прихвате да је темељ успешног учења и атмосфера и сигурност у учионици, као и веза коју наставници остварују са ученицима;
 - требало би да разумеју да ће ученици бити више мотивисани да науче ако стекну компетенцију;
 - да разумеју да је једна од основних функција едукатора да спроводи дисциплину у правом смислу речи, наиме дисциплину као процес подучавања, а не као процес застрашивања и понижавања;
 - да схвате да је једна од највећих препрека учења страх од прављења грешака и осећај осрамоћености и понижења;
 - да схвате колико је корисно ако користе модел који укључује идентификовање и ојачавање „острва“ компетенције сваког ученика; да разуме да конструктивне везе са родитељима олакшавају процес учења за ученике;
 - да улажу напор у развијање и одржавање позитивних веза са колегама (Goldstein, 2007: 191).

Према аутору Недељку Кујунџићу, ефикасног наставника чине следеће педагошке особине: да је вешт организатор учениковог учења и стваралаштва; да помаже ученицима да се властитом енергијом еманципују и тако се трансформишу из индивидуе у личност; да иницира, подстиче и развија васпитну комуникацију без које нема правог васпитања; да је добар аниматор који може да одушеви младе за свет историјских вредности сконцентрисаних у култури старијих генерација, да је добар информатор; да лако објашњава непознато; да успешно усклађује и регулише све ученичке релације према свету и себи самом; да је узор (да свакодневно подстиче људске идеале и циљеве својим примером, животом, радом и стваралаштвом); да уме да покаже младима како да самостално кроче ка вишим, новим хуманитетима; да

стално проналази боље и ефикасније облике комуникације; да код младих људи отвара перспективу; да помаже ученику да се потврђује на свим релацијама; да бди над аутономним развојем ученика и да се уклони кад осети да је ученик оспособљен за самоваспитање (Кујунџић, 1983).

Луис Росман је дао кратку листу за процену наставничких педагошких особина: организован/има ефикасне часове; утврђује правила/има смисла за хумор; познаје све ученике/хвали их; доследан/предвидив; самосвестан/самоконтролисан; самоуверен/има знање; осећајан/разуман; ентузијаста/енергичан; флексибилан/пријатељски настројен; искрен/поштен; опрезан/одређен (конкретан); поштује/спречава (Rossmann, 1989: 8).

Дакле, чиниоци ефикасног управљања разредом постају очигледни када је наставник испунио потребе ученика, док их истовремено снабдева важним искуством учења. Прво, подразумева се да је ученицима пружена безбедна средина (атмосфера брижности), друго, да је наставник образован и вешт у подучавању. Ефикасна средина за учење је спој методике, педагогије, темпа, моделовања, експлицитних упутстава и комуникације, доследног и фер управљања, стварања мотивације и уживања у раду са ученицима. То такође значи да наставници морају да разумеју разлоге лошег понашања ученика; да препознају проблеме са понашањем и ставом ученика и да их решавају; да негују социјалне вештине; да се баве дисциплином без угрожавања темпа наставе; да проблеме решавају пригодним мерама и последицама.⁹² Јасно је да успех наставе и ефикасност искустава учења зависе од ефикасног управљања разредом.

Наставници који имају потешкоћа у контролисању понашања својих ученика узнемирени су и боје се за свој углед и поштовање (ауторитет) код ученика.

Истраживања која су вршена у различитим основним школама са циљем да покажу какве наставнике ученици поштују, довела су до интересантних резултата. Истраживање је вршено путем интервјуа. Ученици су објаснили да поштују наставнике који добро контролишу разред, али им се не диве. Ученици су такође рекли да поштују наставнике који не вичу на њих и нису груби према њима; не третирају их „као децу“; немају омиљених ученика (фаворита); прихватају да могу да погреше;

⁹² Иако је следећи цитат из литературе, можемо видети да мотивација ученика може да компензује недостатке наставникове способности да управља разредом: „Нисам подносио госпођу Даре. Нисам могао да поднесем звук њеног гласа, њене методе, и одвратну потребу да има љубимце. Али научио сам да читам, јер сам желео да направим нилског коња у кутији за јаја, са странице 124“ (Гавалда, 2008, 15).

подстичу ученикову индивидуалност; интересантно предају; нису престроги; не хвале се много; не троше време на небитне ствари; на прикладан начин показују своју љутњу када имају разлога за то; објективно оцењују ученика; знају њихова имена; не игноришу ученика када прекине излагање наставника; стално укључују ученике у разредне активности и учење. Истраживања које су вршили Галвеј (Galwey), затим Ром Хари (Harre Rom), Питер Марш (Marsh Peter) и Елизабет Росер (Rosser Elizabeth) показују да ученици могу да открију позитивне ставове својих наставника. За наставнике који не поседују такве ставове, нити својства за успешно управљање разредом, потешкоће ученика су веће (Smith & Laslett, 1993; Galwey, 1970; Harré & Rosser, 1978).

Једно истраживање Хавелке показује да се ученици виших разреда основне школе лоше понашају на часовима и да је наставник пресудни чинилац у формирању ставова ученика према настави. Ово истраживање је вршено 1994. године и испитивано на узорку од преко 500 ученика 8. разреда основне школе (Београд). Испоставило се да ученици као најважније особине наставника сматрају следеће: да „има разумевања за ученике“ и да је „добар предавач“, да „објективно оцењује“, да је „правичан“, „ведар“ и „духовит“ (Гашић-Павишић, 1988: 23). То су особине које су неопходне за добро управљање разредом и успешно одржавање позитивне дисциплине на часу. Хавелка сматра да изостајањем са наставе (бежањем са часова) ученици покушавају да избегну непријатну атмосферу на часовима: неинтересантан начин рада, монотонију, досаду, подсмех од стране наставника, неправичан однос, потцењивање, понижавање, малтретирање, егзибицију наставникове самоуверености, суочавање са захтевима који превазилазе ученикове способности. Такође, ова аверзивна мотивација код ученика јавља се због лоше организације наставе и непрофесионалног приступа оцењивању ученика, чији узрок треба тражити у недовољном педагошком образовању и неприпремљености за наставни рад наставника који предају у основној школи.

Наставник не треба да увежбава своје понашање са намером да тиме изазове позитивне реакције својих ученика. Напротив, ако су та понашања увежбана, а нису одраз стварног унутрашњег стања наставника, тада више нису корисна. Због неусклађености, наставник може стварати напету атмосферу, па ће се, јер тога није свестан, и сам упитати откуд немир и недисциплина ученика кад је предузео све да им покаже своју наклоност и заинтересованост. Несвестан стварног стања, такав

наставник врло често прибегава рационализацији, па себе оправдава, а своју савест умирује кривећи ученике, сматрајући их незахвалнима. На крају закључује да не треба да се труди око таквих ученика и једини излаз види у томе да од њих потпуно дигне руке. Препуштени сами себи, не осећајући сигурност, поверење и поуздање у свог наставника, ученици сматрају да су у процепу у коме непотребно троше драгоцену енергију коју би, уз остале услове, могли корисно инвестирати у свој успех. Наставник се жали на неуспех ученика и тиме затвара круг (Bratanić, 1997).

Придобивање млађе деце за сарадњу очигледно није исти задатак као обезбеђивање сарадње ученика у старијим разредима основне школе. Џер Брофи (Brophy Jere) и Керолин Евертсон (Evertson Carolyn) идентификовали су четири опште фазе управљања разредом, које су дефинисане потребама одређеног узраста. У вртићу и током првих неколико година основне школе, важно је децу директно учити одељенским рутинама (Brophy & Evertson, 1976). Ученицима виших разреда основне школе многе одељењске рутине постале су релативно аутоматске, али их је, можда, нужно директно подучавати новим процедурама за одређену активност, те цео систем и даље треба пратити и одржавати. При крају основног образовања неки ученици почињу да тестирају ауторитет и да му пркосе. Изазови за наставнике током ове фазе састоје се у томе да се продуктивно баве овим променама и да мотивишу ученике које све мање занима мишљење наставника, а све више сопствени социјални живот. Изазови за крај основног образовања јесу спровођење наставног плана и програма, уклапање школског градива и интересовања и способности ученика и помоћ ученицима да постану самоорганизованији. Првих неколико часова сваког полугодишта наставници посвећују објашњавању одређених процедура/рутина за коришћење материјала и опреме или за праћење или предавање задатака и радова.⁹³

Укратко, педагошке особине које чине ефикасног наставника у основној школи биле би следеће: вешт организатор учениковог учења и стваралаштва; иницијатор, развија васпитне комуникације; добар аниматор и информатор; узор; доследан, самосвестан и самоуверен; емпатичан и ентузијаста; флексибилан – пријатељски настројен; одређен и поштује ученике.

⁹³ У настави музике ученици завршних разреда знају шта их очекује при самој најави следеће активности, те их повремено треба изненадити неким новим начином рада, да би били више заинтересовани за градиво и учење. На пример, наставник напише кратак комад у коме ученици глуме познате ликове из историје музике.

* * *

На крају овог дела излагања, може се закључити да су лична својства наставника емоционална стабилност, отвореност, сарадљивост, активни друштвени живот, ефикасност и изражена емпатија. Такође, несумњиво је да су успешни наставници топлији, експресивнији, кооперативнији и адаптивнији, поседују високу свесност, одговорност и емоционалну стабилност. Нека истраживања су показала да је успешан наставник жена која има извесну напетост (тензију) у личности, која подстиче активност у учионици и осетљива је на дечје потребе. Описане улоге наставника су бројне и могу се посматрати са више аспеката. Најједноставнија подела је на улоге које наставник има према наставном предмету, као стручњак који образује, и на ону коју има према ученику, као онај који васпитава. Приказана је подела улога наставника по аутору Ричарду Ману, које су, свих шест, колико их има, класификоване према категоријама: чувар професије, модел за живот, помагач, формални ауторитет, личност, стручњак. Од других класификација наставничких улога приказане су улоге: планера, креативног наставника, саветника, аниматора, родитељске фигуре, оцењивача, представника групе и конструктивисте.

У литератури, када је реч о наставнику музике и остварењу његових улога, највише се говори о креативности и наставнику планеру, што се даље повезује са дисциплином у разреду. Такође, говори се о надахнутом наставнику, искреном, о наставнику који познаје своја ограничења, оном који предаје на основу својих способности, наставнику отвореног ума, широких схватања и оном који усавршава своје наставничке вештине. Преглед наставничких улога показује комплексност наставничке професије. Показало се да наставник, да би био успешан професионалац, треба да интегрише бројне улоге и да функционише из више наставничких улога. Важно је истаћи да нису све улоге у свакој ситуацији релевантне и да то зависи од ученика, динамике односа у одељењу, актуелних активности и постављених циљева. Један од закључака је да се у свету све више говори о наставнику лидеру и његовој улози у стварању климе у школи која ће аутентично подстицати учење. Наставник музике као вођа/лидер има задатак да, поред осталог, створи атмосферу у разреду у којој се сви добро осећају, где ученици желе да уче баш тај материјал који је наставник понудио и да у њему уживају.

Стил наставника подразумева специфичан, релативно стабилан и доследан склоп понашања у различитим ситуацијама у одељењу. Тај склоп понашања

представља стил наставника у управљању разредом, који долази до изражаја у свим аспектима, елементима или димензијама наставног процеса. Разликовање ауторитарног, ауторитативног, попустљивог и равнодушног стила руковођења послужило је као полазиште многим ауторима који су се бавили стилевима наставника у управљању разредом. Укратко речено, дошло се до закључка да је ауторитарни стил строго контролисан стил рада у коме ученик не сме ништа без одобрења наставника. Ауторитативни стил одговара опису наставника који је демократичан у управљању разредом, а одликује га неформалност, емпатичност, праведност и сигурност. Попустљив стил наставника је пермисиван, игнорантан према проблемима и неразумљив, што значи да такав наставник жели да постигне циљ без улагања напора. Равнодушни стил описује наставника који није заинтересован за рад ученика, пасиван је посматрач рада, ученици га не воле и сматрају да је лош стручњак и управљач разредом. Може се закључити да клима коју наставник ствара у разреду јесте важан фактор у успешности процеса учења, те да је стил наставника у управљању разредом од пресудног значаја за квалитет разредне климе.

За потребе овог рада направљена је класификација музичких компетенција наставника музике у основној школи. Музичке компетенције подељене су у две категорије:

1. вештине (певање, свирање, дириговање, хармонизација на клавиру, компоновање) и
2. знања о музици (теорија музике, музички облици, историја музике, традиционална музика).

Изведен је закључак да су музичке компетенције наставника музике у основној школи бројне и да покривају широк спектар музичких способности, као и музичко-теоријска знања. Од наставника музике у основној школи се очекује да: лепо пева, свира клавиру, свира још неки инструмент, уме да диригује, компонује и има теоријско знање о музици. У педагошком смислу од наставника музике се очекује да успостави добру динамику часа и створи атмосферу дисциплине и сарадње. Стручно усавршавање наставника је лична одлука наставника, али и законска одредба, те се очекује да ће наставници музике прихватити идеју под називом *Long life learning*, која промовише идеју доживотног учења и усавршавања.

4. УЧЕНИК У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Човек се рађа као биће најмање способно за самостални живот, односно потребна му је брига у физичком – биолошком аспекту развоја и подршка и подстицај за психички развој. Јосип Милат истиче да „човек постаје човеком тек када је оспособљен за живот – када је развијен у биолошком, психичком, али и педагошком аспекту, тек тада постаје личност“ (Milat, 2005: 100).⁹⁴ Човекову личност чине три основна, међусобно неодвојива подручја – три аспекта (компоненте) јединствене личности: **когнитивни** (спознајни, интелектуални), **конативни** (афективни, вољни) и **психомоторни** (моторички, моторни) аспект. Сваки аспект – компоненту чини низ урођених, неразвијених, потенцијалних способности (диспозиција, предиспозиција),⁹⁵ које човек са собом доноси рођењем, а које се у процесу развоја под утицајем различитих активности развијају – формирају (Milat, 2005: 28). Развојем друштва велики део сложеног задатака васпитања и образовања нових генерација, поред породице и других утицајних фактора, преузела је основна школа.

4.1. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Основну школу похађају деца и млади. Адолесценти,⁹⁶ млади, омладина, малолетници, тинејџери⁹⁷ – сви наведени термини односе се на узрасни период, између 10. и 20. године. Изрази „омладина, омладинац“, везани су за календарски

⁹⁴ Проблеми развоја човека као радног бића, оспособљавање за рад, а тиме и за „самосталан“ живот, предмет су научног подручја педагогије. Према томе, када се говори о развоју човека с аспекта педагогије, односно о педагошком развоју, онда се пре свега говори о педагошком деловању у процесу његовог биолошког развоја и психичког „сазревања“ чијим деловањем он и постаје човек – постаје личност.

⁹⁵ Способности – општи назив за све особине или диспозиције* личности за које се претпоставља или је емпиријски утврђено да учествују у одређивању успешности појединца у односу (комуникацији) са физичком и социјалном околином. Три су основне групе способности: сензорне (осетне), моторичке (психомоторичке) и интелектуалне (сазнајне). Те групе способности не треба поистовећивати са факторима интелектуалне способности (генерални, вербални, нумерички, специјални, перцептивни).

*Диспозиција (предиспозиција) – урођени услов неког облика деловања, наслеђени супстрат неке способности. Супстрат који нам није директно доступан, него тек преко способности која зависи не само од природне диспозиције него и од вежби, васпитно-образовног обликовања, а кад развој није завршен, и од степена сазревања.

⁹⁶ Реч „адолесцент“ потиче од латинског глагола *adolescere*, што значи расти, сазревати.

⁹⁷ „Тинејџер“ – термин усвојен из енглеског говорног подручја и односи се на све особе чије се године старости у енглеском језику завршавају наставком „teen“.

узраст. Код нас се омладинац постаје у 7. разреду основне школе, око 13–14. године. Адолесцент је у процесу стицања зрелости, значи још незрео, што повлачи за собом негативни призвук, а неретко и неповерење, дистанцу или бар опрез.⁹⁸ Појам „млади“ има позитиван, оптимистичан, обећавајући призвук, те у поређењу са термином „адолесцент“ има предност, јер није страног порекла и не носи додатно изведено значење „још незрео“. „Адолесцент“ и „млади“ су термини који се односе на исти животни период и одређење узрасне границе, те се могу паралелно користити (Капор-Стануловић, 2007).

Адолесценција и пубертет се често користе као синоними, иако то нису. Пубертет је скуп физичких и физиолошких промена везаних првенствено за сазревање репродуктивних функција. Адолесценција је све то, али и период психолошког и социјалног сазревања који претходи одраслом добу, тј. условљава га. Нила Капор-Стануловић предлаже поделу периода адолесценције на три потпериода (са распоном од по 5 година):

1. рана адолесценција од 10. до 14. године;
2. средња адолесценција од 15. до 19. године;
3. позна адолесценција од 20. до 24. године (Капор-Стануловић (2007:18)).

Адолесценцију често зову другим периодом социјализације: први период је онај раног и средњег детињства (Валон, 1999). Сваки развојни период карактеришу биолошке, физичке и психичке промене, али ниједном развојном периоду се „не опрашта“ транзициона и турбулентна природа као што је то случај са периодом адолесценције (Ђерић, 2009; Schneider, 2005). Период адолесценције одликују конфликти са особама које су носиоци ауторитета, учестале промене у расположењу, склоност да се преузме ризик, спремност да се тестирају и пробају границе у сфери различитих облика понашања (Ђерић, 2009; Arnett, 1999). Значајно је истаћи да су

⁹⁸ Адолесценцију је, као психолошки концепт, увео Стенли Хол (Hall Stanley, 1846–1924). Хол 1904. године завршава свој обиман рад под називом *Адолесценција: њена психологија и однос са физиологијом, антропологијом, социологијом, сексом, криминалом, религијом и образовањем* (Капор-Стануловић, 2007: 34; Hall, 1904). Хол је описао адолесценцију као период огромних могућности за раст и развој, али и период у коме се сукобљавају екстремни у расположењу, осећањима, енергији, идеологији, период пун конфликта и немира. Хол уводи опис адолесценције као периода „бура и олуја“. Овај опис дуго ће се задржати у стручној литератури, па је и данас присутна полемика да ли адолесценција увек мора у бити буран период. Значи, према Холу, адолесценција је потенцијални период највећих развојних скокова. Врло је очигледна повезаност физиолошких промена са психичким процесима. Промене на физичком и физиолошком плану утичу на емоционална стања, осећања, на то како ће адолесцент сам себе доживети и како ће организовати социјалне контакте.

адолесценти под разноврсним утицајима, а највећи утицај на њих имају вршњаци (Стануловић, 2007; Coleman et al., 1961; Berndt, 1979).

Потребе ученика у основној школи су бројне и разноврсне. Постоје многи стручни називи за њихово означавање. Говоримо о нагонима (урођеним, оријентисаним углавном на одржање индивидуе и врсте усмерених потреба), мотивима (веома обухватан појам под којим могу да се подразумевају све урођене и стечене потребе, па и сви динамички фактори у личности), жељама и намерама (стечене и по правилу рационално оријентисане потребе; укључују елементе одлуке или су резултат свесног одлучивања). Ненад Хавелка каже да су у школској ситуацији значајне потребе ученика за емоционалним контактом и потребе за сигурношћу. Интелектуални рад и различити облици организованог друштвеног живота у школи захтевају емоционалну уравнотеженост, осећање поверења у социјалну околину и стабилно осећање самопоуздања. Ученици могу, захваљујући повољном утицају осталих чинилаца, доћи у школу са тим особинама, али у већини случајева удео школе у формирању тих особина је веома велики. Такође, не треба занемарити ни већину физиолошких потреба, јер су процеси метаболизма на том узрасту врло брзи, а активности ученика одликује висок енергетски утрошак (Хавелка, 1980).

4.2. ПОНАШАЊЕ УЧЕНИКА

Циљ било ког система управљања јесте помоћ ученицима да буду способнији да управљају собом. Уколико се наставници фокусирају на покорност ученика, провешће велики део времена за наставу и учење у праћењу и исправљању њиховог понашања (Vulfolk i dr., 2014; Barrow & Curzon-Hobson, 2003; Herring & Wahler, 2003). Основна промена у данашњим дискусијама у управљању разредом јесте помак од инсистирања на послушности ка поучавању самоорганизацији и самоконтроли (Vulfolk i dr., 2014; Kaplan et. al., 2002). Том Севиц (Savage Tom) једноставно каже да је „најосновнија сврха дисциплине развој самоконтроле. Академско знање и технолошке вештине неће имати исходе уколико онима који их поседују недостаје самоконтрола“ (Savage, 1999: 11). Кроз самоконтролу ученици показују одговорност – способност да испуне сопствене потребе, а да не ометају права и потребе других или да не угрозе позитивно морално или психолошко стање њихових другова из одељења (Vulfolk i dr., 2014; Lawson & Comber, 2000). Ученици уче самоконтролу правећи

изборе и суочавајући се с последицама, постављајући циљеве и приоритете, управљајући временом, сарађујући да би научили, посредујући и решавајући свађе и развијајући сигурне везе с поузданим наставницима и друговима/другарицама из одељења (Vulfolk i dr., 2014; Danielson, 2002; Ronen, 2004).

Може се констатовати да наставничко идентификовање проблема са самоконтролом ученика представља корак у тражењу решења за проблеме који се дешавају у школи. На пример, дисциплина ученика и насиље ученика. Недисциплиновано понашање ученика на часу укључује: закашњавање, бежање са часова, неприпремљеност за час, прављење галаме, устајање са места у учионици, одбијање да се следе наставничка упутства, бацање ствари или жвакање жваке. Насиље ученика укључује: физички напад, тучу, али и давање надимака, коришћење непристојних израза упућених другим ученицима, као и непримерено коментарисање изгледа и понашања појединих ученика од стране других ученика – оговарање.

Слободанка Гашић-Павишић се у својој књизи *Модели разредне дисциплине* бавила кроскултуралним истраживањем понашања ученика основне школе на часу (Гашић-Павишић, 2005). Тако је у једном истраживању у Шкотској, које су обавиле Памела Ман (Munn Pamela) и Маргарет Џонстон (Johnstone Margaret), утврђено да 63% ученика основне школе прича на часу, док 40% ученика избегава рад на часу; 37% омета друге ученике, а 36% жваће жваку на часу (Munn & Johnston, 1992). Наставници у Енглеској су у истраживању Кевина Велдала (Kevin Wheldall) и Франка Мерета (Frank Merrett) изјавили да ученици највише причају на часу, али и ометају друге ученике на различите начине (није наведено који су то начини) (Whelldall & Merret, 1988).

Према налазима које су у Норвешкој извршили Едвин Бру (Bru Edvin), Пол Стивенс (Stephens Paul) и Торбјорн Торсхајм (Torsheim Torbjørn), на лоше понашање ученика највише утиче њихово опажање да им наставник не пружа емоционалну подршку (Bru, Stephens & Torsheim, 2002). То значи да успостављање позитивних социјалних односа наставника са ученицима чини важан предуслов за успешно управљање разредом.

Проблематично понашање ученика је уочено у средњим и високим, али не и у основним школама. Истраживачи Чи Јуе (Yue Chi Chiu) и Чи Хо (Ho Chi Hang), према проценама наставника у Хонгконгу, кажу да су проблеми ученика у понашању:

недоношење уџбеника и прибора за рад на часу, неред на часу, неуважавање наставника, закашњавање, али и туча и крађа (Yue & Ho, 1998).

Поменућемо још једно раније истраживање које су спровели Џон Вајс (Weisz John) и сарадници, а односи се на проблематично понашање деце која припадају Таи (Тајван, Јапан, Кина) култури и америчке деце у школи. Они су упоредили податке добијене из извештаја наставника и из непосредног посматрања понашања ученика. Директно посматрање је показало да амерички ученици проводе на часу 23% времена које није повезано са наставом и учењем, а код Таи деце то износи 10% времена. На часу су америчка деца мање пажљива, мање времена седе мирно, мање су концентрисана, чешће причају када не треба, зевају, причају сувише, измотавају се, певају, причају за себе, задиркују се. У поређењу са децом из Јапана и Тајвана, уочено је да америчка деца проводе мање времена ангажована у активностима на часу и да су више времена ван својих места, причају за време часа са вршњацима и баве се другим неподесним активностима. Такође, утврђено је да су амерички ученици петог разреда ван места 20% времена на часу, а кинески и јапански мање од 5%. Један од закључака истраживања Џона Вајса и сарадника јесте да Таи деца имају висок ниво самоконтроле и попустљивости, а низак ниво проблематичног понашања (Гашић-Павишић, 2005; Weisz et al., 1995).

4.2.1. Понашање ученика са проблемима

У периоду адолесценције млади су склони испробавању разних облика понашања са циљем стицања искуства и вештина које им могу помоћи у дефинисању нових друштвених улога. Међутим, тежња ка испробавању нових животних могућности не мора увек бити праћена понашањима која имају адаптивну функцију. Период адолесценције сматра се прекретницом и за разне врсте ризичних понашања, која могу угрозити здравствени, социјални и радни статус младе особе. Када је у питању учење, постоје разлике у понашању ученика, те се они према критеријуму говорљивости могу сврстати у групе према типовима. На пример, најчешћи типови су: *говорљиви*, *просечни* и *ћутљиви* ученици. Наставници их у једном истраживању Милошевићеве описују и сврставају у више категорија:

а) Понашање групе **говорљивих** је доминантно, независно, екстровертно, хиперактивно, понекад безобзирно, претерано наметљиво, предузимљиво, нестрпљиво (не могу да сачекају крај питања, већ учествују у одговору), егоцентрично.

б) Понашање групе **просечних** ученика по говорљивости је ненаметљиво, умерено повучено (тешко долазе до изражаја на часу), суздржано, доследно, умерено активно.

в) Понашање групе **ћутљивих** ученика може се окарактерисати као интровертност, пасивност (не показују иницијативу, избегавају да искажу сопствено мишљење), стидљивост, крајња повученост, зависност, неспонтаност, несигурност.⁹⁹

У следећем истраживању, које су спровели Роберт Марцано и сарадници (Marzano et al., 2003: 56-64), ученици су груписани према степену учешћа у активностима у следеће групе:

1. **Пасивни** – они који имају страх од веза и страх од неуспеха. Ученик који има страх од веза је стидљив, резервисан и не поставља питања, такође не одговара на питања; у просеку је осредње оцењен, често гледа доле и изгледа тужно. Таквим ученицима не треба прићи превише директно, већ треба полако развијати везу са њим, јер се на тај начин дете охрабрује. Ученик који има страх од неуспеха се љути на часу, изгледа као да не воли школу, ретко доноси своје радове, а када донесе траљаво су урађени, често почиње реченицу са: „Ја не могу“. Наставник треба да необавезним разговорима покуша да нагласи у чему је добар и да га охрабрује да не одустане.

2. **Агресивни: непријатељски, контраш и прикривени.** *Непријатељски:* ван контроле је и у кући и у школи, вербално вређа ученике и/или наставнике, не понаша се у складу са школским правилима, оштећује школску имовину. Наставник треба да успостави контакт са родитељима, да установи награде за позитивно понашање и одговарајуће последице за негативно понашање, да са таквим учеником разговара о понашању да би проникао због чега је ученик бесан. *Контраш:* стални је извор фрустрација за наставнике и ученике, увек се труди да уради супротно од онога што се тражи, свиђа му се пажња коју због тога добија. Наставник може да у разговору са таквим учеником објасни последице позитивног и негативног понашања, али на начин да ученик схвати да наставник не покушава да га казни, него да му помогне да контролише своје понашање.

⁹⁹ Резултати истраживања Николете Милошевић довели су до закључка да су „све три групе ученика приближно уједначене у погледу интелектуалних могућности (*ћутљиви*, иако су интровертни и пасивни, показују одлично знање када су у првом плану, тј. када их наставник прозове да одговарају), што потврђују ситуације у којима су обезбеђени предуслови за испољавање способности различитих категорија ученика (на пример, дати више времена *ћутљивим* ученицима да одговоре на постављено питање; чешће прозивати и похваљивати за постигнути успех просечне и *ћутљиве* ученике)“ (Милошевић, 2004: 175).

3. **Прикривени:** увек је у близини када се дешава неки проблем, не ради ништа екстремно негативно и отворено, али задиркује, шали се и трачари док се други не наљуте. У разговору са таквим учеником наставник треба озбиљно да му објасни негативне аспекте таквог понашања и заједно са њим да одреди која понашања треба избегавати.

4. **Они који имају проблема са пажњом:** *хиперактиван* и *непажљив*. *Хиперактиван:* не престаје да прича, да се помера, ретко доноси домаћи задатак, бистар је, али су му оцене испод могућности, допадљив је, али троши много времена. Оваквог ученика треба поставити да седи на место где се може обраћати пажња на њега, да би се осећао укљученим, и помоћи му да се организује да би извршио неке веће задатке. *Непажљив:* фрустрира се када не може да заврши задатке, верује да је глуп и постаје апатичан, када схвати да неће завршити задатак на време одустаје и размишља да не иде више у школу него да се запосли. Таквом детету треба дати конкретне сугестије како да учи и мотивисати га.

5. **Перфекционисти и социјално неприлагођени.** *Перфекциониста:* има потребу да успе у свим областима, да достигне ниво који је близу недостижног, често је самокритичан, има мањак самопоуздања, има осећање инфериорности и рањивости, сматра да ће једино перфектношћу задобити љубав, поштовање или пажњу. Ако су у ситуацији да осећају да не могу да постигну изузетне резултате смишљају изговор да одустану. Оваквог ученика треба анимирати, објаснити му да би могао стећи пријатеље тако што би помагао људима и да позитивно размишља о својим грешкама и из њих да учи. *Неприлагођени:* ови ученици тешко стичу и задржавају пријатеље, често нервирају људе, јер причају превише, праве непријатне коментаре, погрешно тумаче коментаре других и генерално се не уклапају. То су често добронамерни ученици, који се превише труде да успоставе контакт са другима и збуњени су непријатељским ставом осталих. Оваквог ученика треба саветовати да слуша друге људе више и да размишља о ономе што се сам спрема да каже (Милошевић, 2004).

Одређени ученици имају тенденцију да нарушавају наставу те их можемо сврстати у групу ученика са проблемима. Истраживања Колина Смита (Smith Colin) и Роберта Ласлета (Laslett Robert) показала су да постоје четири врсте ученика који имају тенденцију да ометају ток наставе. То су: 1. ученици са емотивним тешкоћама и они са поремећајем у понашању; 2. ученици који заступају разред (дрвени

адвокати); 3. непопуларан ученик (вечита жртва) и 4. ученик саботер (Smith & Laslett, 1993).

1. Ученици са емотивним тешкоћама и они са поремећајем у понашању

Истраживања више психолога који се баве понашањем деце помогла су наставницима да се упознају са проблемима деце са емотивним тешкоћама и онима са поремећајем у понашању; да науче како да буду у добрим односима са таквим ученицима; да користе туђа искуства у сличним ситуацијама и да знају како да на такве ученике примењују адекватне казне и награде. Неки од проблема таквих ученика су: лоши односи у породици, трауме из детињства, промена средине, несигурна деца, превише кажњавана и узнемиравана деца, асоцијална деца (овај тип је најчешћи и тешко се превазилази), осветољубива деца (због проблема које су доживела у прошлости), имитирање одраслих са негативним особинама (викање на другу децу без разлога). Сва деца са оваквим потешкоћама озбиљно заостају у учењу, због недостатка концентрације (често прекидају наставника и ометају друге ученике) и нису у стању да своје мисли са проблема који их муче усмере на учење. Због тога сматрамо да рад са ученицима који имају поремећај у понашању захтева обученост наставника музике и кооперацију са лекарима и психолозима (Smith & Laslett, 1993).

2. Ученици који заступају разред („дрвени адвокати“)

У већини разреда постоји најмање по један ученик који се истиче својим гласним примедбама уз чешће непримерену шалу и уз подршку других ученика из разреда. У нашем жаргону такве ученике називају „дрвени адвокат“. То су ученици који су популарни у разреду, јер се усуђују да коментаришу наставничково предавање или понашање, они теже да су у центру пажње и не презају од последица. Може се рећи да ти ученици имају неку врсту лиценце од разреда за обављање тог „посла“. Међутим, како су је добили, тако могу и да је изгубе од разреда, као, на пример, ако је цео разред кажњен због смеха који је такав ученик испровоцирао (Smith & Laslett, 1993).

3. Непопуларан ученик (вечита жртва)

У сваком разреду постоји један „несрећан“ ученик, који је неомиљен међу ученицима. Он често угрожава предавање јер својим понашањем нервира и разбесни остале ученике. Такав ученик је често задиркиван и према њему се остали ученици понашају насилнички (bullied). У том случају такав ученик је жртва вербалног и

физичког насиља. Међутим, понашање ученика „жртве“ понекад изазива непријатне реакције код осталих ученика, иритира их, и што год да он уради остали му мерејају чак и када то исто понашање толеришу код других, те због тога долази до немира у разреду (Smith & Laslett, 1993).

4. Ученик саботер

Постоји друга врста ученика која прети да угрози стабилност часа а за које наставник треба добро да се припреми. То је „ученик саботер“, ученик који ужива у драмама конфликта наставника и ученика, односно ученика и ученика, чак и по цену да се и сам умеша у расправу. Такав ученик поседује развијену стратегију којом подстрекује друге на конфликт (хушка), он тачно зна шта да каже или да уради у одређеној ситуацији да би се конфликт разбуктао или да би се наставио када тиња, и у свему томе ужива. Иако наставник жели да неко непримерено понашање ученика игнорише, „ученик саботер“ му намерно и интензивно усмерава пажњу на то. Када примети да наставник има неких потешкоћа (и прикрива љутњу), „ученик саботер“ се потруди да наставник изгуби контролу над својим понашањем. На оваквог ученика је тешко утицати, јер он наставља са својим подстрекавањем и ван учионице, на школском дворишту, ван домашаја наставника (Smith & Laslett, 1993).

Премда васпитно-образовне институције, пре свега школа, имају значајну улогу у психосоцијалном развоју деце и адолесцената, истраживања стреса показују да је он присутан и код деце основношколског узраста. Тиме би се могло објаснити понашање ученика који праве тешкоће у настави. Узроци за појаву стреса могу бити различити, од догађаја у породици, преко поласка детета у школу, затим вршњачких односа, до критика наставника или неких значајнијих писмених или усмених задатака. Најчешћи симптоми овог стања код деце су анксиозност, депресија и гнев. Реч је, заправо, о аспектима менталног здравља који имају непожељно дејство на психофизички развој ученика. Неприлагођено понашање ученика ремети нормално одвијање наставног процеса, најчешће у облику недисциплине и (не)пажње. Из тих разлога није могуће остварити васпитне ефекте уколико је ученик под тензијом, било због породичне ситуације или, што је најчешће случај, због удружених негативних утицаја породице и школе (Крњајић, 2006).

Деца са емоционалним поремећајима и поремећајима у понашању захтевају посебну пажњу наставника, јер израз озбиљан емоционални поремећај подразумева показивање једне или више следећих карактеристика у дужем временском периоду:

немогућност учења која не може бити објашњена интелектуалним, чулним или здравственим факторима; немогућност грађења задовољавајућих веза са вршњацима и наставницима; непримерено понашање или неприкладна осећања под нормалним околностима; осећање општег незадовољства и депресије; тенденција за развијањем симптома или страха везаног за личне или школске проблеме (Powell & Casau 2008: 96). Код ученика треба поступно развијати осетљивост за друге и разумевање њихових проблема јер „услед још недовољне социјализованости, млађи ученици могу испољити веома драстичну нетрпељивост према онима који имају видљив физички недостатак, који су претрпели јавну покуду од стране наставника или су на неки други начин стекли обележје које их тренутно или трајно удаљава од већине осталих ученика“ (Хавелка 1980: 151). Без обзира на то какво је наше схватање природе људске агресивности и егоизма, у васпитно-образовном раду од наставника се очекује да сузбије све оне импулсе којима једни чланови отежавају положај других чланова (Водич за увођење у посао, 2006).

* * *

Може се закључити да сваки аспект човекове личности (когнитивни, конативни, афективни и психомоторни) захтева свој развој и да је основна школа преузела велики део тог сложеног задатака. Основну школу похађају деца и млади, а у том развојном периоду дешавају се бројне физичке и физиолошке промене, као и психолошко-социјално сазревање. Тај период се назива рана адолесценција (период од 10. до 14. године), означава време друге социјализације (пре тога рано и средње детињство) и тада деца похађају старије разреде основне школе (од 5. до 8. разреда). Период адолесценције одликују конфликти са особама које су носиоци ауторитета, учестале промене у расположењу, склоност да се преузме ризик, спремност да се тестирају и пробају границе у сфери различитих облика понашања. Такође, адолесценти граде слику о себи и често су незадовољни својим физичким изгледом. Наиме, познато је да због брзог раста у адолесцентном периоду долази до разлика у висини ученика, као и у дужини њихових екстремитета. Ту су и пубертетске промене, које својим физиолошким аспектима могу да ометају ученика у стварању позитивне слике о себи. Све то може да утиче на ученика и на његову емоционалну уравнотеженост, осећање поверења у социјалну средину (задиркивање) и стабилно

осећање самопоуздања. Удео школе у формирању слике о себи је велики, јер ученици већи део дана проводе у школи.

Наставник који управља разредом треба да пружи помоћ ученицима у основној школи да би они били способнији да управљају собом, то јест својим понашањем. Научници су дошли до сазнања да ученици кроз самоконтролу показују одговорност и способност да испуне сопствене потребе, а да не ометају права и потребе других или да не угрозе позитивно морално или психолошко стање њихових другова/другарица из одељења. Наставник који управља разредом треба да идентификује проблем са самоконтролом ученика и да заједно са њим тражи решење за проблеме који се дешавају у школи. Ти проблеми могу да се односе на дисциплину и насиље ученика, на неприпремљеност за час, прављење галаме, устајање са места у учионици, одбијање послушности наставнику, бацање ствари. Насиље ученика укључује: физички напад, тучу, давање надимака, коришћење непријатних израза и оговарање.

Посебна пажња у раду посвећена је понашању ученика са проблемима, јер су и они део дечје популације у основној школи. Уочене су три врсте ученика: говорљиви, просечни и ћутљиви. Њихово понашање се креће од доминантног, преко умерено повученог, до пасивног. С друге стране, подела коју је предложио Марцано (Marzano) вршена је према степену учешћа у активностима: пасивни, агресивни, прикривени, онај ученик који има проблема са пажњом (хиперактивни) и перфекциониста (социјално неприлагођени). Свих шест поменутих група ученика имају своје карактеристике и потребе. Друга истраживања су показала да ученици који нарушавају наставу могу да се сврстају у четири групе: 1. ученици са емотивним тешкоћама; 2. ученици који заступају разред; 3. непопуларан ученик и 4. ученик саботер. У сваком разреду постоје такви ученици и наставник не треба да их игнорише, јер без обзира на то какво је наше схватање природе људске агресивности и егоизма, у васпитно-образовном раду од наставника се очекује да сузбије све оне импулсе којима једни чланови отежавају положај других чланова у разреду.

ЕМПИРИЈСКИ ДЕО

Налази емпиријског дела истраживања требало би да омогуће стицање знања о чиниоцима управљања разредом у настави музике у основној школи и да пруже могућност за практичне импликације. Резултати и интерпретација биће коришћени за унапређење Музичке културе, као наставног предмета у основној школи, али и за унапређење методичке праксе на предмету Практична методика општег музичког образовања на Факултету музичке уметности.

5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је у односу на циљеве који су постављени експлоративно, а у обради података је примењен дескриптивни метод. Налази емпиријског дела истраживања треба да омогуће стицање знања о чиниоцима управљања разредом који се сматрају релевантним и о којима је било речи у теоријском делу. Очекује се да ће налази истраживања омогућити унапређење праксе музичког образовања у основним школама у Србији.

5.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања су чиниоци ефикасног управљања разредом у вишим разредима основне школе у настави Музичке културе, који су сагледавани широко, кроз школски и социјални контекст одвијања наставе, као и музичке и педагошке компетенције наставника музике. Такође, испитивана су својства наставника из угла ученика, у намери да се сагледа наставни процес у разреду и да се установи статус чиниоца који се сматра важним за ефикасно управљање разредом у настави музике у основној школи.

5.2. ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ истраживања је опис педагошких и психолошких чинилаца у успешности наставника музике у основној школи да управља разредом. Циљеви истраживања су разврстани у четири групе:

1. Опис школског контекста учења музике у основној школи.
2. Опис социјалног контекста учења музике у основној школи.
3. Опис компетенција наставника: музичко-педагошке и социјално-психолошке.
4. Опис наставничких стратегија у руковођењу разредом сагледаних из угла ученика.

5.3. УЗОРАК НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА

У истраживању постоје два подузорка. То су наставници који предају предмет Музичка култура у основној школи (30) и њихови ученици који похађају 6. разред (689). Сваки наставник је у истраживању учествовао са по једним својим одељењем. Посматрано са програмског аспекта, шести разред је посебно занимљив за истраживање јер представља, према наставном плану и програму у Србији, последњу годину у којој је тежиште учења на извођењу (певање, свирање), а узраст деце је дванаест година (прелазак из детињства у доба адолесценције). Опис оба узорка биће презентован у одговарајућим поглављима која следе.

5.4. ДЕСКРИПЦИЈА ВАРИЈАБЛИ

Варијабле су подељене у четири групе.

1. Школски контекст учења: а) опште карактеристике наставника (пол, стручна спрема, стаж, образовање, усавршавање); б) наставни план; в) наставне методе, облици рада; г) наставно окружење: музички кабинет, наставна и очигледна средства, и величина разреда.
2. Социјални контекст учења: а) социјално-педагошки контекст: технике у управљању разредом (рутине, време, простор, припрема наставника за час); б) социјално-психолошки контекст: обликовање понашања, комуникација и дисциплина.
3. Лична својства наставника: а) музичке компетенције; а) социјално-педагошке компетенције: стил у управљању разредом, стратегије, улоге, став према послу.
4. Ученици: а) објективни подаци: пол, општи успех, оцена из Музичке културе; б) понашање: поступци наставника приликом успостављања дисциплине; в) процене: пажња ученика на часу, задовољство наставником, став према наставнику, став према предмету.

5.5. МЕРНИ ИНСТРУМЕНТИ

За потребе овог рада осмишљена су два упитника: Упитник за наставнике и Упитник за ученике (Прилог).

Упитник за наставнике садржи и три кратка упитника који су преузети од других аутора. Први се односи на наставнички стил (Гашић-Павишић, 2005), други на наставнике, поступке према ученику који прави проблеме у разреду, односно на „стратегије наставника“ (Good & Brophy, 1990), а трећи упитник је коришћен за истраживање улога наставника и преузет је из књиге Марије Братанић *Сусрети у настави* (Bratanić, 1997).

Питања у упитницима се односе на наставу музике у старијим разредима основне школе. У оквиру упитника постављена су и питања која се односе на наставника (пол, степен образовања, стаж), као и ученика (пол, успех на полугођу шестог разреда, оцена из Музичке културе, оцена из владања на првом полугодишту шестог разреда). Наставници и ученици изражавали су степен слагања на скали од 1 до 5.

I. Упитник за наставнике садржи три тематске области у којима су питања која су уређена у складу са варијаблама које се испитују:

1. Школски контекст учења

- Опште карактеристике наставника: питања од 1 до 4
- Наставни план и програм: 5–6
- Наставне методе и облици рада: 7–8
- Наставна, очигледна средства и музички кабинет: 9
- Величина одељења: 10

2. Социјални контекст учења

- а) Социјално-педагошки контекст (време, рутине, припрема за час, обликовање понашања): 11
- б) Социјално-психолошки контекст (комуникација, дисциплина): 12

3. Лична својства наставника

- Музичке компетенције: 13
- Социјално-педагошке компетенције (стил наставника у управљању разредом, стратегије наставника): 14 и 14/а, б
- Улоге наставника: 15
- Став према послу: 16–17

II. Упитник за ученике садржи пет области у којима су питања која су уређе-
на у складу са варијаблама које се испитују на следећи начин:

1. Општи подаци о ученику (пол ученика, општи успех у школи, оцена из владања и оцена из Музичке културе): питања од 1 до 4
2. Поступци наставника приликом успостављања дисциплине: 5
3. Пажња ученика на часу: 6
4. Задовољство наставником: 7
5. Став према наставнику: 8
6. Став према предмету Музичка култура: 9

5.6. ОРГАНИЗАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано прикупљањем података везаних за две групе испитаника (наставника и ученика) и обављено је у другом полугодишту школске 2009/2010. године. Истраживање је вршено на пригодном узорку наставника и њихових ученика у основним школама на нивоу Србије: Београд (15 школа), Зрењанин, Панчево (2 школе), Краљево, Параћин, Ковин, Смедерево, Крагујевац, Вршац, Ниш, Алексинац, Сомбор, Нови Сад, Јагодина и Зајечар (по једна школа). Дакле, узорак је обухватио укупно 30 школа из 15 градова Србије са укупно 30 разреда. Називи школа нису истакнути, јер су наставници желели да остану анонимни. Прикупљање података је остварено уз помоћ студената предмета Педагогија на основним академским студијама на Факултету музичке уметности.

5.7. НАЧИН ОБРАДЕ ПОДАТАКА

За обраду података коришћен је компјутерски програм SPSS for Windows. Коришћене су дескриптивне методе анализе података (аритметичка средина, стандардна девијација и проценти).

6. РЕЗУЛТАТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

6.1. ШКОЛСКИ КОНТЕКСТ УЧЕЊА

У оквиру Школског контекста учења, после приказа општих карактеристика наставника, презентовани су резултати који се односе на ставове наставника о: наставном плану и програму, наставним методама и облицима рада, наставном окружењу (наставна и очигледна средства, музички кабинет, број ученика у одељењу).

6.1.1. Опште карактеристике наставника

У опште варијабле, које се тичу наставника музике у основној школи, уврштени су: пол, стручна спрема, радно искуство и стручно усавршавање.

У узорку испитаних наставника у истраживању највећи је број особа женског пола (77%), а мањи број особа мушког пола (23%). Овај резултат потврђује налазе истраживања у европском простору које је показало да се за позив наставника музике у основној школи више опредељују жене (Jorgensen, 2008), као и сагласност са подацима добијеним у Србији на узорцима наставника општеобразовних и музичких школа (Јоксимовић и Богуновић, 2005; Богуновић, 2006).

Анализом варијабле „стручна спрема наставника“ показано је да је већи број наставника (80%) завршио Факултет музичке уметности, а да је веома мали број завршио вишу школу (17%), док је 1 особа из узорка (3%) завршила средњу школу. Према добијеним резултатима може се очекивати тенденција ка сталном напредовању и личном усавршавању наставника музике, јер је највећи број наставника завршио факултет. С друге стране, то је и формални захтев за рад у основној школи.

Будући да у релевантној литератури готово да нема истраживања из области професионалног развоја наставника музике у основној школи, један од споредних циљева истраживања било је и утврђивање радног искуства испитаника. У табели 1 дати су резултати варијабле стажа, из којих се види да највећи број наставника музике у Србији има од 10 до 25 година стажа (30%), односно за њих се може рећи да су наставници у пуној снази, затим преко 25 година (25%), дакле, то су искусни стручњаци који могу да саветују млађе наставнике, исто толико младих наставника који раде од 5 до 10 година (25%), као и приличан број почетника са 5 година радног

стажа (20%). Наше истраживање показује да у Србији постоји скоро равномерна распоређеност наставника музике у свим узрасним категоријама, уз благу предност искусних наставника са 10 до 25 година стажа.

Табела 1. Варијабла стажа наставника музике у основној школи

Стаж	Процент
10 до 25 година	30%
преко 25 година	25%
од 5 до 10 година	25%
до 5 година	20 %

Усавршавање наставника је имплицитан захтев за стицањем нових музичких, педагошких и психолошких знања наставника музике у основној школи након студија на Факултету музичке уметности. Најчешћу форму усавршавања представљају семинари, које воде еминентни педагози. Претпоставка истраживача је да наставници музике у Србији иду у корак са новим достигнућима и да показују интересовање за проширење и усавршавање знања из музике, педагогије и психологије. У табели 1а дат је приказ броја музичких семинара које су похађали наши испитаници, изражен у процентима, у табели 1б дат је приказ педагошких семинара, док су у табели 1в изложени резултати психолошких семинара које су наши испитаници похађали у протекле две године.

Табела 1а. Учесталост усавршавања наставника музике на музичким семинарима

Музички семинари	Процент
1–10	90%
11–20	10%

Резултати истраживања показују да су наставници музике који раде у основној школи у већем броју похађали музичке семинаре. Највећи број испитаника је похађао 1 до 10 семинара (90%), а сасвим је мали број оних наставника који су похађали 11 до 20 музичких семинара. То значи да постоји интересовање за организацију семинара од стране Министарства просвете. Наставници музике имали су прилику да сваке године посете музички семинар у просеку по 5 пута.

Табела 1б. Учесталост усавршавања на педагошким семинарима

Педагошки семинари	Процент
1–10	97%
11–20	3%

Према резултатима истакнутим у табели 1б можемо видети да је највећи број наставника посетио педагошке семинаре (97%) у току периода од две године, и то од 1 до 10 пута. Само је један наставник изјавио да је педагошке семинаре похађао у протекле две године више од једанаест пута. Ови резултати јесу добри за праксу музичког образовања, јер постоји заинтересованост наставника за усавршавање у оквирима опште педагогије, а не само у правцу стицања стручног, музичког образовања.

Табела 1в. Учесталост усавршавања на психолошким семинарима

Психолошки семинари	Процент
Ниједан	80%
Један	14%
Четири	3%
Два	3%

Добијени резултати у вези са посећеношћу психолошких семинара показују поражавајућу слику, јер највећи број наставника (80%) није похађао ниједан психолошки семинар у току две године, само мали број је био једанпут (14%), а веома мали број наставника (6%) похађао је за две године психолошки семинар четири, односно два пута. Очигледно је у питању чињеница да су наставници пре свега усмерени на стручне семинаре, јер процењују да им је то и најпотребније. Друго објашњење може бити да се радије опредељују за теме које су им блиске и које не захтевају висок степен залагања у учењу новог приступа у вођењу наставног часа.

6.1.2. Наставни план и програм

У истраживању су се наставници Музичке културе изјашњавали о наставном плану и програму за више разреде основне школе. Питања су осмишљена тако да покривају сва четири подручја рада која се у основној школи развијају од петог до

осмог разреда. То су: 1. знање и разумевање (музичка писменост, музички инструменти, историјско-стилски периоди, народно стваралаштво); 2. слушање музике (извођачки састав, музички жанрови, музички фолклор, аналитичко слушање, естетско процењивање); 3. музичко извођење (певање и свирање); 4. музичко стваралаштво (ритмичка пратња и компоновање на задати текст).

Задатак наставника је био да изразе степен слагања са одређеним задатим тврдњама у Упитнику за наставнике, које се односе на заступљеност појединих области или подручја рада у пракси, а везани су за наставни план и програм за наставу музике у вишим разредима основне школе. У табели 2 приказане су аритметичке средине и стандардне девијације добијене на основу одговора испитаних наставника.

Табела 2. Степен слагања наставника са тврдњама које се односе на наставни план и програм

Наставни план и програм	АС	СД
Основна знања из музичке писмености	4.20	0.48
Основне информације о традиционалној музици у Србији	3.97	0.68
Лакоћа у извођењу музике (певање и свирање)	3.87	0.68
Знања везана за историјски контекст музике	3.83	0.85
Способност естетског процењивања музичког дела	3.70	0.75
Способност музичког стваралаштва	3.37	0.85
Увид у токове савремене музике	3.28	0.99
Увид у традиционалну музику других народа	3.24	0.95
Знања потребна за аналитички приступ музичком делу	3.03	0.86

Из табеле 2 може се видети да наставници на прво место по степену заступљености у пракси стављају знања из музичке писмености (АС = 4.20), што наводи на размишљање да је настава у основној школи академска и за децу сувопарна, јер наставници стављају нагласак на теоријско знање. На другом месту су информације о традиционалној музици у Србији (АС = 3.97), што још увек није везано за извођење музике, већ се ради о информацијама, дакле у питању је теоријско учење. На трећем месту су певање и свирање (АС = 3.87), као израз потребе ученика да се музички изражавају, иако певање и свирање захтевају различит приступ (певање је природан

облик музичког изражавања деце, док свирање захтева другачију врсту рада, али за обе активности је потребно вежбање и усавршавање, нарочито када је у питању певање и свирање из нотног текста). Знања везана за историјски контекст музике налазе се на четвртом месту (АС = 3.83), те се може помислити да наставници музике у основној школи више раде теорију него извођење музике. На петом месту је способност естетског процењивања музичког дела (АС = 3.70) која се гради с временом и за коју је потребна музичка и животна зрелост ученика, али је могуће остварити је кроз стално аналитичко слушање музике и избор најбољих примера песама и композиција за слушање из музичке историје и продукције. Способност музичког стваралаштва је на шетом месту (АС = 3.37), мада је ово подручје рада тешко остварљиво у основној школи, због великог броја ученика у одељењу, те се наставник не може посветити сваком ученику и због тога не би требало да буде високо изражено. Следи увид у токове савремене музике, као ниже рангиран (АС = 3.28), што потврђује тезу да се у основној школи савремена музика у мањој мери слуша, пева и да се о њој мало и учи. На осмом, претпоследњем месту, налази се увид у традиционалну музику других народа (АС = 3.24). Иако постоји мишљење да ученици знају да препознају музичке карактеристике и мелодику других народа, нарочито због њихове доступности на интернету и евидентне популаризације народног стваралаштва, изгледа да ова музика није у високој мери везана за формални школски контекст учења музике. На последњем, деветом месту, присутна су знања потребна за аналитички приступ музичком делу (АС = 3.03), која наставници очигледно схватају као претежак задатак или можда висок циљ за ученике.

Одговори наставника првенствено вреднују теоријска знања, што може да буде разочаравајуће и нестимулативно за ученике. Наиме, ученици основне школе долазе на час Музичке културе са предубеђењем да ће певати, свирати и слушати музику, а не учити теорију. Због тога се може очекивати да ученици не буду сарадљиви или да губе интересовање за предмет Музичка култура. Такође, познато је да песма, према наставном плану и програму, јесте основни дидактички материјал у основној школи и да се на њој уче појмови и стварају представе о кретању музике. Из свега изложеног може се закључити да одговори наставника доводе у питање њихов рад у вези са реализацијом наставног плана и програма, и поставља се питање да ли подручја рада на која стављају нагласак обезбеђују континуирану и активну пажњу ученика. Логично би било да на првом месту по степену заступљености буде извођење музике

(развијање музичких способности и доживљаја музике путем певања и свирања), затим слушање музике (уознавање музичке баштине), знање и разумевање (стицање знања о музици) и на крају музичко стваралаштво (јер захтева самостални рад), и то посебно зато што је у току петог и шестог разреда основне школе, према плану и програму предмета, још увек значајно присутно певање и свирање на инструментима.

6.1.3. Наставне методе и облици рада

У оквиру испитивања степена примене одређених метода и облика рада наставници су имали задатак да изразе степен слагања са заступљеношћу појединих наставних метода на часу музике (монолошка, дијалогска, метода игре, демонстрација). У табели 3 приказане су аритметичке средине и стандардне девијације добијене на основу одговора испитаних наставника.

Табела 3. Наставне методе које користе наставници музике у основној школи

Наставне методе	АС	СД
Метода демонстрације	4.50	0.51
Дијалогска метода	4.33	0.48
Монолошка метода	3.17	1.04
Метода игре	3.10	0.34

Резултати приказани у табели 3 показују да наставници музике који су учествовали у нашем истраживању у раду готово увек користе методу демонстрације, јер је на првом месту (АС = 4.50), као и дијалогску методу, која је на другом месту (АС = 4.33); потом следи монолошка метода (АС = 3.17), која је на трећем месту, и метода игре (АС = 3.10), која је на последњем, четвртном месту. То што је по учесталости примене метода игре на последњем месту може се објаснити сложеностју организације у одељењу са много ученика, што захтева већи напор наставника, те самим тим и високу ефикасност наставника у управљању разредом. Наиме, свака наставна игра, па и она која се користи у настави музике, захтева групни или индивидуални рад, другачију организацију простора и ограничење времена потребног за извршење задатка. У свакој игри постоје правила која се поштују и наставник мора да спречи ученике који можда исказују незадовољство и могу да поремете позитивну дисциплину (на пример, ученик није довољно поштован у групи у коју је разврстан).

Према томе, намеће се закључак да наставници користе проверене наставне методе и да не желе да мењају и/или усавршавају устаљени начин управљања разредом. Ипак, треба рећи да наставници музике у основној школи разумљиво највише користе методу демонстрације и дијалошку методу, јер оне омогућују услове за активно учење музике: ученик чује или изведе музику, а затим се о музици разговара.

У оквиру испитивања степена примене различитих облика рада на часу музике у основној школи у табели 4 дат је приказ аритметичке средине и стандарне девијације добијених на основу одговора испитаних наставника.

Табела 4. Облици рада које примењују наставници музике у основној школи

Облици наставног рада	АС	СД
Фронтални облик	4.10	0.02
Групни облик	4.07	0.58
Кооперативно учење	3.48	0.83
Индивидуални облик	3.21	0.09

Према резултатима, фронтални облик је на првом месту по процењеном степеноу адекватности примене и вероватно га користи већи број наставника (АС = 4.10), док нешто мањи број наставника користи групни облик рада, који је на другом месту (АС = 4.07). Кооперативно учење је знатно мање рангирано и налази се на трећем месту (АС = 3.48), а индивидуални облик рада (АС = 3.21) испитани наставници ставили су на последње, четврто место.

На основу добијених резултата може се закључити да се наставници музике у основној школи држе познатог терена, а то је фронтални облик рада, јер тако имају бољу контролу разреда. С друге стране, несумњиво је да наставници музике имају развијене социјалне вештине, јер подучавају заједничко певање и свирање за које је потребан висок степен сарадње извођача. Ова тврдња произлази из чињенице да је разлика у степену тврдњи устаљених облика рада (фронтални и групни рад) на једној страни, а да су кооперативни и индивидуални рад на другој страни (скоро исто бодовно вредновани). Потпуно је оправдана теза да би сви облици рада требало да буду уједначено заступљени и да имају приближну учесталост примене, у зависности од циљева часа и природе наставне јединице. У прилог претходно изложеном закључку стоји чињеница да се у настави музике код нас годинама развијају методе које

погудују фронталном облику рада (уз образложење да сви ученици морају да буду ангажовани на истом задатку током часа, тј. да певају, свирају) и да се уз фронтални облик рада у настави музике најлакше одржава позитивна дисциплина. Фронтални облик рада обезбеђује наставнику да одржава пажњу над целим разредом, те он може лако да интервенише у погледу непримереног понашања једног или више ученика.

6.1.4. Наставно окружење

Наставно окружење шире је разматрано у теоријском делу, а у овом делу рада биће разјашњено у ком степену наставници у основним школама Србије имају основне услове за рад, односно, да ли имају музички кабинет, јер је то место на ком наставник свакодневно ради, а затим и очигледна и наставна средства, без којих савремена настава не може да се одвија. На крају је наставницима постављено питање колика су одељења са којима раде (број ученика).

6.1.4.1. Наставна и очигледна средства и музички кабинет

У оквиру испитивања наставног окружења, важно је сазнати у каквим условима раде наставници музике. На првом месту, поставља се питање с којим наставним средствима наставници музике располажу у својим кабинетима. Наставницима су постављена питања која се односе на следећа наставна средства: електронска и аудио-визуелна средства (ДВД, компјутер, електрични клавир, видео-бим), механичко-акустичка средства (акустични клавир, ритмички инструменти), као и намештај. Последње питање односило се на услове рада, тј. поседовање музичког кабинета (табела 5). У очигледна средства уврштена су само она која могу да се купе (слике композитора и музичких инструмената), јер наставници најчешће за одређене наставне јединице сами припремају очигледна средства. У очигледна средства уврштени су и панои, које ученици сами уређују уз помоћ наставника, а на којима се налазе ученички радови и фотографије са наступа школских ансамбала и гостовања. У табели 5 дат је приказ наставних средстава и постојања музичког кабинета.

Табела 5. Опремљеност школе наставним средствима за Музичку културу и поседовање музичког кабинета

Наставна средства	Да	Не
Ормар	80%	20%
Касетофон	77%	23%
Музички стуб	77%	23%
Акустични клавир	67%	33%
Орфов инструментариј	45%	55%
Народни инструменти	45%	55%
ДВД	40%	60%
Компјутер	33%	67%
Електрични клавир	20%	80%
Видео-бим	0	100%
Музички кабинет	77%	23%

Приказани резултати у табели 5 показују објективну слику услова у којима се данас одвија настава предмета Музичка култура у основној школи у Србији. Као прво, немају сви наставници орман у који би одлагали наставна и очигледна средства. Наиме, њих 80% има орман у музичком кабинету, док га 20% нема. Такође, наши наставници се још увек служе касетофоном (77%) и музичким стубом (77%) да би ученицима пуштали музику. Додуше, музички стубови су у односу на касетофон бољи, јер примају дискове (који имају чистији тон), те ако су исправни могу добро да послуже. Мана касетофона је што се трака често замрси, али ако је исправан и има добре звучнике, такође може да послужи. Када је клавир у питању, већи број школа је за наставу музике обезбедио акустични клавир (67%), а мањи број школа користи електрични клавир (20%). Ипак, 13% наставника нема клавир, те га и не користе у настави, што је велики број, поготово због чињенице да је певање уз пратњу клавира једна од основних активности у основној школи. Орфов инструментариј и народне инструменте наставници у великом броју немају (по 55%), што је потпуно поражавајуће, јер те инструменте наставници и ученици могу сами да направе. Подсећања ради, шездесетих година прошлог века комплет Орфовог инструментарија је добила свака основна школа у тадашњој Југославији. Данас певање, свирање и слушање музике у основној школи није брига државе, јер се нигде не помиње. Подаци показују да су у музичком кабинету најмање заступљени ДВД (40%) и компјутер (33%),

што је, по нашем мишљењу, свакако мало, с обзиром на то да се ради о медијима који данас представљају стандард за репродукцију и, када је компјутер у питању, бескрајне могућности истраживања. Видео-бим који се користи у настави музике нема ниједна школа.

Резултати истраживања показују да неки наставници музике у основној школи и данас раде у релативно лошим условима, јер немају своју учионицу, то јест музички кабинет. Наиме, налази показују да 77% њих има музички кабинет, а 23% наставника га нема. У теоријском делу овог рада није ни разматрана могућност недостатка адекватног простора за наставу, већ је било речи само о могућностима простора учионице и стога о просторним условима за управљање разредом. Било је речи о индивидуалном простору, о малом/великом простору, распореду клупа и седењу ученика, територијалној подели простора, али није ни разматрана могућност да неки наставници музике у Србији у 21. веку немају свој кабинет. Да ли то значи да немају клавир и остала наставна и очигледна средства? Наставницима је постављено питање коју врсту клавира имају, механички или електронски, с обзиром на то да механички има природнији тон, док електронски омогућује тачнију интонацију. Ипак, обе врсте клавира су подложне оштећењима и захтевају улагање: акустични брже губи интонацију, а електрични има проблема са електроником. Савремена настава захтева компјутер и интернет (које свако дете данас може да има на свом мобилном телефону, и да тако ужива у музици и у другим садржајима). Интернет за наставу музике је пожељан због брзине преноса података и великог избора квалитетних музичких примера, као и свежих информација о музичким токовима у свету. За комплетан музичко-визуелни доживљај приликом слушања музике или презентовања наставних јединица из области историје музике или познавања инструмената, видео-бим је користан и о томе не треба расправљати. Застарели касетофони и музички стубови могу ученике да засмеју и одбију од музике коју презентује наставник, јер имају лошу репродукцију и у великом су раскораку са медијским средствима које ученици користе код куће.

У табели 6 дат је преглед поседовања очигледних средстава (инструменти – слике музичких инструмената, панои – на којима су фотографије са наступа школских ансамбала и ученичких радова, композитори – слике композитора).

Табела 6. Степен поседовања очигледних средстава у музичком кабинету

Очигледна средства	Да	Не
Слике инструмената	90%	10%
Слике композитора	77%	23%
Панои	63%	37%

Када су у питању очигледна средства, резултати показују да 90% наставника у свом кабинету има слике инструмената, што је и логично, јер су се до пре неколико година у седмом разреду основне школе по наставном плану и програму искључиво учили инструменти. Данас се у седмом и осмом разреду учи историјски развој музике, али су слике композитора, уз слике инструмената, такође потребне. Према исказима наставника, на другом месту су слике композитора (77% наставника има слике композитора). На трећем месту су панои, које 63% наставника има у својим кабинетима или учионицама и које он/а заједно са ученицима креира.

Наставници музике у основној школи који желе да добро воде наставу требало би да нађу начин како да осавремене свој кабинет, да унесу или направе очигледна средства и да са својим ученицима осмисле пано да би сви у школи видели ученичке радове и успехе музичких ансамбала. У веку развоја различитих технологија није допустиво да наставник музике нема опремљен музички кабинет очигледним средствима. Такође, сва три очигледна средства (слике композитора, инструмената и панои) подједнако су важна и требало би да буду заступљена.

6.1.4.2. Величина разреда

У услове за рад узет је у обзир и број ученика у одељењу. Сазнање колико има ученика у једном одељењу у основној школи врло је важно, јер наставници музике у бројно великим одељењима теже управљају разредом. Наиме, на часу музике се највише пева, свира и слуша музика, те је потребно да сви ученици следе инструкције наставника, а не да ремете наставу на било који начин. Умиривање ученика може дуго да траје и онда се не може говорити о позитивној дисциплини и конструктивном односу ученика и наставника. Из табеле 7 може се видети колико су бројна одељења у основној школи.

Табела 7. Величина разреда

Величина разреда	%
Од 25 до 30 ученика	50%
Од 20 до 25 ученика	43%
Од 30 до 35 ученика	4%
Од 15 до 20 ученика	3%

Резултати показују да одељења у основној школи имају велики број ученика. Највише има одељења са 25 до 30 ученика (50%) и са њима је теже радити. Нека одељења имају 20 до 25 (43%), што мало олакшава посао наставнику музике. Знатно мање има одељења са 30 до 35 ученика (4%), а најмање са 15 до 20 (3%). Несумњиво је да сваки наставник који у основној школи управља разредом са великим бројем ученика, уз то има и мали број часова и лоше опремљен кабинет, има проблема у управљању разредом, јер не може адекватно да се посвети испуњавању наставних циљева и задатака.

Када је школски контекст у питању, можемо закључити да наставници највише времена посвећују наставним јединицама које се односе на знање о музици, а најмање на слушање музике. То значи да је настава музике у супротности са захтевима наставног плана и програма, јер подстиче сувопарно учење теорије и има мањи степен искуствених активности. Самим тим предмет је подигнут на академски ниво, што не одговара идеји учења музике у основној школи (учење музике по слуху), која би требало да буде првенствено искуствени, посебно до краја шестог разреда. Такође, наставници музике у основној школи у вишим разредима разумљиво најчешће користе фронтални и групни облик рада, а мање кооперативно учење и индивидуални рад (због бројности ученика у одељењу и природе наставних задатака). У свом педагошком раду наставници музике примењују проверене наставне методе (демонстрација, дијалог), што се може протумачити као мањак жеље да мењају и/или усавршавају устаљени начин управљања разредом. Према резултатима спроведеног истраживања може се констатовати да основне школе у Србији нису адекватно опремљене наставним и очигледним средствима, те да се настава музике одвија у лошим условима, што може да утиче на ефикасно управљање разредом.

Резултати показују да наставници раде у 50% случајева са великим одељењима, односно са великим бројем ученика у одељењима. То може да доведе до лоше

дисциплине у разреду и да омета наставника у управљању разредом. Такође, једна трећина наставника нема музички кабинет, што је у 21. веку недопустив пропуст, тим пре што је ово истраживање спроведено у већим градовима Србије, што значи да је податак у високој мери поуздан.

6.2. СОЦИЈАЛНИ КОНТЕКСТ УЧЕЊА

Социјални контекст учења разматран је у оквиру а) социјално-педагошких и б) социјално-психолошких варијабли. У оквиру социјално-педагошког контекста разматране су релевантне технике у управљању разредом, које би могле утицати на ефикасност наставе музике: време, припрема за час, рутине, простор учионице, док социјално-психолошки контекст обухвата: обликовање понашања, комуникацију и дисциплину.

6.2.1. Социјално-педагошки контекст учења

У социјално-педагошки контекст уврштени су чиниоци који несумњиво доприносе ефикасној организацији простора, времена и организацији наставних активности на часу. Ради се, пре свега, о времену, јер је трајање часа у школи ограничено на 45 минута, те представља релативно узак оквир у коме је потребно организовати велики број активности: улажење ученика у учионицу, објашњавање правила понашања, увођење ученика у тему часа уз обнављање претходно наученог градива, излагање новог градива, обнављање градива ученог на часу и објашњавање правила о завршетку часа (намештање столице и стајање иза ње, излагање из учионице). Рутине представљају начин за одржавање позитивног понашања ученика како би ученици имали конзистентну концентрацију током обављања задатка (правила понашања при свакој музичкој активности: узимање и враћање инструмената, музичка игра). Адекватна припрема за час омогућава наставничко предавање градива до дубине која осигурава да га је већина ученика савладала и процењивање индивидуалних потреба сваког ученика са циљем њиховог континуираног напретка и постизања одговарајућег успеха. Важно је било открити како наставници вреднују важност припреме за час, јер је она један од чинилаца успешног вођења наставе. Такође, значајна је информација о томе како наставници процењују важност примереног и флексибилног коришћења простора учионице ради ефикаснијег управљања социјално-педагошким

окурењем. Мисли се пре свега на начин седења ученика (не само у потиљак), организацију и положај клупа (не само у редове), као и на различите видове комуникације ученика када је у питању промена центра активности. У табели 8 дати су резултати процене наставника о важности социјално-педагошког контекста учења за њихову ефикасност у разреду.

Табела 8. Наставничка процена важности чиниоца ефикасности из домена социјално-педагошког контекста

Социјално-педагошки контекст учења	АС	СД
Време (дужина активности)	4.17	0.37
Рутине (улазак, излазак из учионице, узимање прибора, инструмената)	4,10	0.80
Припрема за час (писана и припрема материјала)	3.80	0.55
Простор (промена места седења)	3.37	1.06

Резултати показују да наставници музике као најважнији чинилац ефикасног управљања разредом означавају организацију *времена* током наставног часа (АС = 4.17), затим примену различитих *рутина* (АС = 4.10) у настави, а нешто ниже вреднују важност *припреме за час* (АС = 3.80), која је на трећем месту. На четвртом месту је *простор* учионице (АС = 3.37) који су наставници најниже вредновали. Претпостављамо да наставници примењују ове активности у складу са вредновањем које су исказали.

Уколико *припрему за час* схватимо као експертско знање наставника, онда можемо рећи да је она потцењена у корист манипулисања временом. Такође се поставља питање како наставник коме припрема за час није на првом месту планира *време* када је познато да је свака припрема за час усмерена и на планирање временског оквира активности које чине делове часа (увод – централни део – завршни део часа). Не умањујући важност *рутина*, важно је рећи да постизање оквира тишине пред извођење музике – узимање и одлагање инструмената – ипак није тешко научити, тако да оно не мора да се понавља на сваком часу. Наставници су *простор* учионице ставили на последње место, иако је теоријска расправа показала да се ученици лоше осећају када стално седе, а да је час интересантнији када се мења центар активности. Дакле, наставници су пре свега усмерени на практично-организациони аспект планирања *времена* и активности које укључују и планирање, мада

не и формално-административно. Овај податак говори врло јасно да су наставници у великој мери ангажовани око начина и поступака руковођења разредом.

У идеалном случају, редослед приказаних варијабли би требало да буде овакав: *припрема за час* на првом месту, затим *време* и *простор* учионице, а на крају *рутинне*. *Припрема за час* би требало да буде на првом месту, јер тада наставник планира време, простор, дидактички материјал. Следи *време* за поједине активности (певање, слушање, стицање знања о музици). *Простор* учионице треба планирати према потребама активности које се на часу спроводе (музичка игра захтева празан простор, групни рад захтева груписање столова, певање захтева гледање у наставника, слушање музике – седење ученика тамо одакле се најбоље чује репродукција). Наставник би на часу најмање требало да се бави *рутином*, јер се од ученика виших разреда основне школе очекује да знају шта је процедурално понашање у школи, па и на часу музичког.

6.2.2. Социјално-психолошки контекст учења

У оквиру социјално-психолошког контекста учења наставницима је постављено питање шта мисле о томе колико су важни одређени видови њиховог понашања према ученицима, поготово они који се односе на ефикасно управљање разредом. Најпре им је постављено питање шта мисле о *обликовању понашања* у виду награде и казне. Друго питање се односи на *комуникацију* у виду коришћења хумора на часу, невербалних знакова, диригентских покрета, паралингвистичких знакова, охрабрења. Треће питање усмерено је на *дисциплину*, па је тражено да се изјасне о томе да ли је управљање разредом ефикасније када наставник има задовољавајуће услове за рад, затим када има сав потребан материјал за подучавање, одмерен број задатака на часу, као и мали проценат ученика који се непримерено понашају на часу.

У табели 9 дати су резултати који представљају процењени степен важности који наставници приписују одређеним чиниоцима, важним за ефикасност у управљању разредом.

Табела 9. Наставничка процена чинилаца ефикасности из домена социјално-психолошког контекста

Ефикасно управљање разредом	АС	СД
Комуникација (вербална и невербална: диригентски знаци, контакт очима)	4.33	0.60
Дисциплина ученика (јављање за реч, слушање другог)	3.87	0.86
Обликовање понашања (награде и казне, усмена похвала)	3.83	0.79

Резултати показују да су наставници као најважнију одлику успешног наставника проценили добру *комуникацију* као чинилац ефикасног управљања разредом (АС = 4.33). Ниже је процењена *дисциплина* (АС = 3.87), а најниже обликовање *понашања* (АС = 3.83).

Добијени резултати сматрају се релевантним, јер је ефикасно управљање разредом у настави музике јединствено и захтева посебан вид комуникације наставника и ученика (као што су диригентски знаци) у оквиру задатка, али и константну дисциплину (одржавање примереног понашања ученика). Обликовање понашања је важно и о томе сваки предметни наставник треба да размишља.

6.3. ЛИЧНА СВОЈСТВА НАСТАВНИКА

Својства наставника музике који предаје у основној школи су сагледана широко кроз музичке компетенције, педагошке компетенције, стил наставника и улоге наставника.

6.3.1. Музичке компетенције

Резултати испитивања који се односе на музичке компетенције наставника музике показују да су наставници који предају Музичку културу у основној школи у највећем броју факултетски образовани (80%), те њихов рад подразумева овладаност стручним знањима и вештинама. На основу добијених одговора (табела 13) дошло се до сазнања како наставници процењују важност појединих музичких компетенција, неопходних за рад у основној школи. Листа музичких компетенција које су издвојене замишљена је као комбинација знања и вештина неопходних за остварење образовних стандарда и у вези је са наставним планом и програмом, тј. са подручјима рада у основној школи.

Табела 10. Наставничке процене музичких компетенција релевантних за реализацију наставе Музичке културе (од 5. до 8. разреда)

Музичке компетенције	АС	СД
Поседује знање из историје музике	4.37	0.55
Познаје народно стваралаштво	4.27	0.69
Влада вокалном техником	4.23	0.62
Свира клавиру	4.20	0.55
Свира на различитим инструментима	4.13	0.43
Познаје музичке форме	4.00	0.64
Влада солфеђом	3.93	0.69
Влада дириговањем	3.73	0.74
Зна да хармонизује	3.47	0.77
Познаје технику компоновања	3.30	0.87

Са листе понуђених музичких компетенција наставници су као најзначајније вредновали поседовање знања из историје музике (АС = 4.37), иако се она у основној школи учи само у 7. и 8. разреду, и то тек од школске 2009/10. године. *Народно стваралаштво* је на другом месту (АС = 4.27), што не чуди јер се подучава од 1. до 8. разреда на различите начине (путем певања и свирања, као и теоријски). *Вокална техника* је на високом трећем месту (АС = 4.23), мада морамо да напоменемо да се ове вештине не уче, односно не стичу се на Факултету музичке уметности код нас. *Свирање на клавиру* је на четвртом месту (АС = 4.20), а питање је постављено зато што наставник музике свакодневно свира на часу (прати певање ученика на клавиру). *Свирање на различитим инструментима* је на петом месту (АС = 4.13), према процени наставника. Било је занимљиво сазнати шта испитаници мисле о значају свирања на више инструмената, јер постоји убеђење да наставници избегавају свирање, као подручје рада, због тога што не познају технику извођења ни на једном инструменту осим на клавиру. Наставник који свира више инструмената може да организује свирање у школи, а ученици би се тада определили за онај инструмент који им највише одговара (на пример, мандолина, гитара или блок-флаута), јер наставник може да их подучава. Такође, ученици би имали прилику да на часу слушају различите боје инструмената и тиме би се искуствено богатали (на пример: гитара као пратња песмама). *Музичка форма* је на шестом месту (АС = 4.00), иако се према наставном плану не учи, осим троделне песме. Интересантно је да наставници

мање вреднују владање вештином солфеђа од, на пример, *вокалне технике*, па је она на седмом месту (АС = 3.93). *Дириговање* је на осмом месту (АС = 3.73). Наставници нису високо рангирани дириговање, па се може рећи да оно, по њиховом мишљењу, није пресудно за квалитетно одржавање наставе Музичке културе. *Хармонизација* је на претпоследњем, деветом месту (АС = 3.47), иако је хармонизовање пратње дечјих песама свакодневни посао наставника. Очекивало се да наставници више вреднују хармонизацију, с обзиром на њену улогу у основној школи. *Компоновање* је на последњем, десетом месту (АС = 3.30), што показује да наставници нису у великој мери заинтересовани за стваралаштво, како своје (компоновање дечјих песама), тако вероватно и ученичко.

Ради прецизнијег тумачења налаза везаних за музичке компетенције, они су разврстани у три групе. Прва обухвата знање: *историја музике и народно стваралаштво*. Друга обухвата вештине извођења: *вокална техника, клавир, свирање на другим инструментима* осим клавира и *солфеђо*. У трећој групи налазе се сложенији видови компетенција: *музичке форме, дириговање и хармонија*. Очекивало се, а то наставници из неког разлога нису потврдили, да ће на првом месту бити вештине извођења: *вокална техника, свирање на клавиру, солфеђо*, али и *хармонизација* (схваћена као хармонизација на клавиру), јер одговарају реализацији циљева наставног плана и програма. Питање везано за *вокалну технику* постављено је управо са намером да се види шта наставници мисле о неопходности ове вештине. Разлог томе је у чињеници да наставник музике у основној школи свакодневно пева, те поред честе употребе свог говорног апарата додатно оптерећује глас певањем. Стога би требало да познаје основне технике певања и импостације гласа. То је важно и зато да би ученике научио/ла да користи глас правилно и зато да би сами наставници избегли здравствене проблеме који се јављају због погрешне употребе гласовног апарата при певању. *Вокална техника* је несумњиво неопходна, јер се од наставника музике у основној школи очекује да лепо пева. На тај начин наставник ефикасније преноси музички и текстуални садржај, подстиче интересовање ученика, обезбеђује учење по моделу које је у основној школи неминовно, јер се скоро све учи по слуху. Правилна импостација гласа обезбеђује контролу гласа и боље вокално извођење. Увођењем вокалне технике у наставни програм факултета будући наставници музике би могли да пронађу и свој аутентичан глас. Певање по нотама није приоритет основне школе, али *солфеђо* јесте важан, јер наставник свакодневно бира песме за учење, на часу контролише тачност

извођења песама према нотном запису, када спроводи музичко стваралаштво записује мелодијско-ритмичке целине које ученици предлажу. Такође, методика солфеђа се бави основама музичке писмености, као што је метода Миодрага А. Васиљевића, које су неопходне за разумевање кретања музичког тока.

Другу групу не мање важних компетенција, по нашем мишљењу, представља знање: *историја музике и народно стваралаштво уз музичке форме*. Ово опредељење произлази из чињенице да упознавање сопствене традиције/народног стваралаштва води ка интересовању ученика за музику других народа, да је историја важна за ученике да би се разумело сопствено биће у времену и простору, а да је познавање музичких форми неопходно код слушања музике (праћење тока композиције: мотив, тема, понављање). Међутим, опредељење наставника да на прво место истакну компетенције из групе знања има логике уколико наставници преферирају монолошку методу ради боље контроле разреда, односно да би ученици били мирни. То практично значи да се наставници држе вербалног градива и проверавања знања и чињеница које се оцењују да би задржали контролу над ученичким активностима. Логично је и очекивано то што су наставници проценили *дириговање* и *компоновање* као најмање важне вештине у настави музике у основној школи, јер их у наставној пракси најмање и користе или су са њима најмање упознати током академских студија.

6.3.2. Социјално-педагошке компетенције наставника

У социјално-педагошке компетенције спадају стил наставника у управљању разредом, улоге наставника и стратегије наставника. Питања о стилу наставника у управљању разредом усмерена су тако да дефакто откривају четири стила наставника у управљању разредом (табела 11). То су: 1) ауторитарни; 2) ауторитативни; 3) попустљив и 4) равнодушан. Резултати добијени у испитивању стила наставника у управљању разредом изражени су у процентима и дати су у табели 11.

Табела 11. Стил наставника у управљању разредом

Стил наставника	Процент
Ауторитативни	44%
Ауторитарни	26%
Попустљив	3%
Равнодушни	3%

Резултати показују да у тренутку истраживања највише има *ауторитативних* наставника музике (44%), што је и у складу са досадашњим налазима истраживања, који говоре о превасходно фронталном облику рада, монолошкој методи и истицању значаја стицања теоријског знања, што све говори о томе да наставници имају тенденцију да негују асертивни и при томе контролишући стил управљања разредним активностима. Веома чуди да у основној школи постоји одређен број наставника музике који поседују *ауторитарни стил* (26%), с обзиром на то да овај стил карактерише строга дисциплина и послушност ученика, што је у супротности са мишљењем да је предмет Музичка култура релаксирајући за ученике. *Попустљивих* има 3%, као и *равнодушних*.

Степен испољености појединих стратегија у настави музике испитиван је тврдњама које описују низ различитих наставничких поступака према ученику који прави проблеме у разреду. Питања су подељена у два дела: први део приказан је у табели 12а и носи ознаку А, а други део, који носи ознаку Б, приказан је у табели 12б. У првом, А делу, испитују се стратегије наставника у случају када ученик или више њих у разреду испољавају хроничне, озбиљне проблеме у личном прилагођавању или разредном понашању. Питања у формулару из дела Б представљају специфичне стратегије које су корисне на часу, када ученици испољавају социјално неприхватљиво понашање.

Табела 12а. Степен примене наставничких стратегија у управљању разредом

Степен испољености стратегија у управљању разредом Група А	АС	СД
Подстицаји и награде за побољшано понашање	4.13	0.57
Охрабрење ученика и савети, стварање подржавајуће средине	4.10	0.60
Разговор са учеником	3.80	0.84
Објашњење и убеђивање	3.70	0.95
Развијање блиског односа са учеником	3.70	0.83
Моделовање, обука или друга упутства	3.66	0.67
Идентификација узрока лошег понашања	3.40	1.10
Контрола непожељног понашања и упозорење на примену казне	2.60	0.85

Резултати показују да наставници превасходно користе стратегије у управљању разредом које се ослањају на спољашње мотивисање ученика, као што је *награда*, која је на првом месту (АС = 4.13), а затим и низ превасходно унутрашњих мотивационих подстицаја. *Охрабривање* (које је подржавајуће и позитивно усмерава ученике) на другом је месту (АС = 4.10). На трећем месту је *разговор са учеником* (АС = 3.80), стратегија која доприноси бољем разумевању ученичког понашања. *Објашњавање и убеђивање*, као и *развијање блиског односа са учеником*, вредновани су идентично (АС = 3.70). Обе стратегије, на четвртм и петом месту, могу да се схвате као покушај наставника да изгради однос поверења са учеником. На петом месту су *моделовање и обука* (АС = 3.66), схваћени као давање личног примера и упутстава која треба да поуче ученика успешнијим начинима поступања. *Идентификација узрока лошег понашања* налази се, као стратегија, на претпоследњем, шестом месту (АС = 3.40), а на последњем је *контрола непожељног понашања и упозорење на примену казне* (АС = 2.60).

Оваква процена стратегија од стране наставника је у одређеној мери логична и креће се од награде, као највећег подстицаја, до најнепопуларније мере, а то је казна. Међутим, наставник музике би требало да покуша да развије блискост од првог сусрета са учеником, а не када лоше понашање ескалира, јер тада губи своју афирмацију. *Моделовање*, обуку или друга упутства, која постоје да би поучила ученика успешнијим начинима поступања, такође треба увежбавати од самог почетка рада са децом. Следи *охрабривање*, као вид стварања подржавајуће средине, и *разговор са учеником*, да би се повећао увид у проблематично понашање. На последњем месту, а пре сваке *казне*, налази се *објашњавање и убеђивање* које, уколико је праведно, може да промени неповољне ученикове ставове или уверења.

У групу специфичних стратегија уврштене су тврдње које могу да покажу када ученици испољавају неприхватљиво понашање које ремети ефикасну динамику наставног процеса, односно која стратегија је више, а која мање ефикасна када су ученици непослушни. Питања из групе Б дата су у табели 12б.

Табела 126. Степен примене специфичних наставничких стратегија у управљању разредом

Специфичне наставничке стратегије у управљању разредом Група Б	АС	СД
Користим хумор	3.73	0.74
Прибављам вршњачку подршку	3.53	0.62
Прилагођавам распоред седења у учионици	3.52	0.02
Прилагођавам очекивања у погледу радних задатака	3.50	0.73
Ублажавам сукоб између ученика	3.07	0.86
Одржавам физичку близину	2.93	0.94
Контактирам са члановима породице	2.83	1.16
Развијам психолошки притисак вршњака	2.45	1.05

Из табеле 126 види се да наставници музике највише вреднују *хумор* као специфичну стратегију у управљању разредом (АС = 3.73), затим *вршњачку подршку* (АС = 3.53) и *распоред седења* (АС = 3.52). На четвртом месту су *очекивања у погледу радних задатака* (АС = 3.50), а на петом наставникова интервенција у погледу *ублажавања сукоба између ученика* (АС = 3.07). Такође, резултати показују да наставници мање користе *физичку близину са ученицима* (АС = 2.93), као и *контакт са породицом* (АС = 2.83), који је на претпоследњем месту. *Психолошки притисак на проблематичног ученика* (АС = 2.45) на последњем је месту по процени наставника.

Најпожељнија ситуација је она у којој наставник организује наставну ситуацију тако да до немирног понашања уопште не дође. У теоријском делу било је речи о потреби наставника да унапред припреми групне задатке, али и да обрати пажњу на друге факторе у социјалној средини и вршњачким односима. У погледу рада и радних задатака, ако се наставнику учини да су неподесни и да стварају проблем, потребно је да их *прилагоди групи* са којом ради, што би било на првом месту. Такође је било речи о *распореду седења* и потреби да сваки наставник зна да ли у одељењу има група немирних ученика које треба раздвојити, па би било логично да распоред седења буде на другом месту. На трећем месту требало би да буде *физичка близина*, односно надгледање учениковог понашања из близине. На четвртом месту је *хумор* или друге технике за чување престижа или смањење напетости, ако је непосредна интервенција неопходна. Ако постоји проблематичан ученик у одељењу, онда наставник треба да се потруди да прибави *вршњачку подршку*. Иза тога следи *психолошки притисак вршњака* на проблематичног ученика, да би овај

престао да се понаша недоследно (нема подршку). Као важну стратегију, иако би јој по значају припало тек претпоследње месту, треба истаћи и *ублажавање сукоба између ученика*, тако да те интервенције буду што ређе и посредније. На крају, оправдан је став наставника да предметни наставник, уколико је то потребно, треба да *контактира родитеље* проблематичног ученика.

Стратегије у управљању разредом испитиване су у два правца: прво као степен испољености стратегија, а затим као степен примене специфичних наставничких стратегија у управљању. У свакој групи било је по осам питања. Када је у питању испољеност стратегија, став истраживања и мишљење наставника се не подударују. Наставници полазе од *награде*, занемарујући *моделовање и обуку* и друга упутства у вези са понашањем ученика која су потребна да би ученик знао како треба да се понаша на часу музичког, односно да би знао због чега добија награду. С друге стране, наставници, логично, на последње место стављају *казну* као контролу непожељног понашања ученика. У специфичне стратегије уврштена су питања која откривају шта помаже када су ученици немирни. Ни овде се став истраживача не подудара са мишљењем наставника. Наставници на првом месту истичу *хумор*, сматрајући да ученике најпре треба опустити и створити веселу атмосферу, па тек онда приступити другим стратегијама. По нашем мишљењу, логично би било да наставник прво учини све да до нежељеног понашања уопште и не дође, на пример тако што би припремио групне задатке и одредио *распоред седења* ученика. На тај начин наставник ће разбити групице немирних ученика под изговором да тако захтевају нови групни задаци. Затим би следиле и остале стратегије, као што су одржавање *физичке близине*, па *хумор* и остало. Оправдан је став наставника да предметни наставник тек на крају, када ниједна стратегија у управљању разредом не функционише, треба да о немирном понашању ученика извести разредног старешину и да затим контактира родитеље ученика.

6.3.3. Улоге наставника

Један од кључних задатака образовања који у првом реду, генерално, реализује наставник јесте васпитање ученика, а потом и његово подучавање специфичним знањима, у овом случају музичкој култури. Наставник треба да прихвати своје ученике онакве какви су, да их подстиче на развијање и усавршавање способности и да их учи тако да знања постану трајна и делотворна. У свом раду наставник остварује

низ улога, од оне коју има према наставном предмету, као стручњак који образује, до оне коју има према ученику, као онај који васпитава. Испитивано је шест наставничких улога које се могуће јављају у контексту наставе музике у основној школи: *чувар професије, формални ауторитет, модел за живот, личност, помагач и стручни експерт.*

Резултати, приказани у графикону 1, показују да наставници музике најчешће остварују улогу *чувара професије* (АС = 16.60), затим улогу *личности* (АС = 16.47), потом *стручног експерта* (АС = 16.41), *помагача* (АС = 15.10), *модела за живот* (АС = 15.00) и, у најмањој мери, улогу *формалног ауторитета* (АС = 13.86).



Графикон 1. Степен испољености улоге наставника

Улога *чувара професије*, коју су наставници проценили као најважнију улогу, има карактеристике обликовања понашања карактеристичног за професију, навика везаних за жељено понашање у професији, те успостављање узајамног поштовања између наставника и ученика. Ова улога се тешко остварује у основној школи, због тога што наставници музике по наставном плану виђају ученике једанпут (у петом разреду два пута) недељно и немају времена да у фокус стављају професију, већ морају наставу да прилагођавају просечном ученику (не само онима надареним за музику). Ипак, много је примера из праксе који говоре да су наставници из основних школа заинтересовали ученике за музику и упутили их у музичке школе, а многи од тих ученика су постали познати музичари. По процени наставника, на другом месту је *личност* као улога коју они у настави остварују. Карактеристике ове улоге су успостављање доброг узајамног односа наставника са учеником, саветовање у разре-

ду и изван њега, подстицање учениковог учешћа у активностима, као и повезивање наставних садржаја са „спољашњим светом“. У фокусу ове улоге је ученик који у настави учествује и размишља о свему што се у разреду догађа, што погодује управљању разредом, јер ученици освешћују потребе како наставника тако и других ученика, што води бољем разумевању међуљудских односа. На крају, улога личности наставника пожељна је у настави музике, нарочито због тога што се на часу музике свира и пева, па је потребна атмосфера заједништва и узајамног разумевања међу ученицима, као и ученика са наставником. На трећем месту, по процени наставника, налази се улога названа *стручни експерт*, чије карактеристике су добра организација наставе и планирање, презентација вештина, поседовање одговарајућег нивоа знања и ефикасно овладавање тешкоћама које се јављају током наставе. *Помагач* је на четвртом месту, а у средишту ове наставничке улоге је ученик. Наставник помагач у планирању активности наставе важно место придаје постављању питања и одговарању на питања. У остварењу ове наставничке улоге ученик је кореспондирајући партнер који сарађује и учествује у активностима. Због наведених карактеристика, ова улога, улога помагача, требало би да буде међу првима када је настава музике у основној школи у питању. На петом месту је *модел за живот*. У овој улози наставник је ученицима узор који зрачи ентузијазмом и креативношћу, с обзиром на садржаје наставног предмета и структурисање наставе. Такође, он разјашњавања вредности и подстиче учениково учешће у активностима и на тај начин управља разредом ослобођеним од лошег понашања ученика. Улога *модела за живот* једна је од најважнијих улога коју наставник музике у основној школи треба да оствари. Према процени наставника, на последњем месту је *формални ауторитет*, који има способност изношења јасних циљева, као и способност евалуирања наученог, који у излагању показује предметне односе и релативну важност, али не пружа ученицима потребну топлину и ентузијазам. У остварењу ове улоге наставник доводи ученике у зависан положај, те ова улога није пожељна ни у једном предмету.

Према једној од претпоставки ауторке овог истраживања, у настави музике у основној школи на првом месту би требало да буду улоге личности, модела за живот и помагача, јер оне омогућавају ученику да сарађује и учествује у активностима, а наставнику да исказе своју креативност и ентузијазам. Остале улоге из ове поделе нису пожељне у основној школи.

6.3.4. Став наставника према послу

Било је посебно занимљиво сазнати шта наставници мисле о позицији, месту свог предмета у контексту школе у којој раде. Стога смо их питали у којој мери се слажу са ставом да се предмет Музичка култура не цени довољно у школи (1), односно да ли су задовољни својим послом или би га променили ако им се укаже прилика (2).

Подједнак број наставника се слаже (38%) или се делимично слаже (38%) с тим да се настава Музичке културе не цени довољно у школи. Мањи број наставника (17%) се не слаже, а најмањи број (6%) се изразито слаже. Нико од наставника није заокружио одговор да се уопште не слаже (0%). То значи да су мишљења подељена.

Наставници који предају Музичку културу у основној школи неретко повезују предмет са наступима школских музичких ансамбала и тиме граде свој ауторитет и углед, задобијају уважавање код ученика и других наставника. То објашњава релативно висок проценат наставника који сматрају да је предмет у извесном степену цењен, иако постоји мали број часова по наставном плану и програму.

Једно од питања односило се на то да ли су наставници задовољни својим послом. Резултати сведоче да су наставници музике у основној школи у великом броју задовољни послом који раде (76%), а да би мањи број (24%) променио посао, ако би се указала прилика.

Резимирајући налазе истраживања дошли смо до сазнања о стратегијама, улогама, стилевима понашања наставника који се могу проблематизовати и о њима се може дискутовати.

Када је у питању социјално-педагошки контекст учења, утврђено је да наставници високо вреднују организацију *времена* и *рутина* у понашању као организациона средства разредних активности. По мишљењу аутора овог рада, *припрема за час* требало би да буде на првом месту, затим *време* и *простор* учионице, а на крају би биле *рутине*. *Припрема за час* је важна јер њоме наставник планира време, простор, дидактички материјал. Наставник на часу би најмање требало да се бави *рутинама*, јер се од ученика виших разреда основне школе очекује да знају шта је процедурално понашање на часу музичког.

Резултати процене важности варијабли из домена социјално-психолошког контекста показали су да наставници као најважнију одлику успешног наставника вреднују добру *комуникацију*, а да су руковођење *дисциплином* ученика и *обликовање*

понашања ниже процењени. То показује да наставници музике пре свега сматрају да ће добре односе са ученицима, а тиме и добру разредну атмосферу, изградити комуницирајући са ученицима. Један од разлога за то може бити и мали број часова у наставном плану, односно мањак времена у коме би се посветили васпитним аспектима ученичког понашања. Када је реч о стратегијама управљања разредом, може се рећи да одговори наставника такође показују да они нису спремни да се баве дисциплиновањем ученика. Наставници у први план истичу *награде* и *хумор*, сматрајући да ће тако подстаћи ученике на позитивну дисциплину. Теоријска расправа је показала да је то недовољно и да наставници, па и наставници музике, треба да се баве дисциплиновањем ученика кроз логичан след поступака.

Музичке компетенције су експертско знање наставника које се стиче у музичким школама и на Факултету музичке уметности. За потребе овог рада, сачињена је листа која обухвата стручна знања и вештине наставника који предаје у основној школи, а сва питања се односе на вештине (*вокална техника, свирање, солфеђо*), знања (*историја, народно стваралаштво*) и сложеније видове компетенција (*хармонизација, дириговање и компоновање*). Наставници су проценили да су најважније компетенције из групе знања, што је и логично и што је већ и установљено. То такође значи да наставници преферирају вербално градиво и провере знања и чињеница које се оцењују.

Када су у питању социјално-педагошке компетенције наставника музике који предају у основној школи, испоставило се да највише има *ауторитативних* наставника музике, затим знатно мање *ауторитарних*, а најмање *попустљивих* и *равнодушних*. Резултати су по нашем мишљењу задовољавајући, јер ауторитативни стил одговара опису наставника који је енергичан у управљању разредом, а одликује га праведност и сигурност.

Стратегије у управљању разредом испитиване су у два правца: прво, као степен испољености стратегија понашања у току руковођења разредом, а друго, као степен примене специфичних наставничких стратегија када дође до проблема у понашању ученика. Када је у питању испољеност стратегија, став истраживача и наставна пракса се не подударују. Наставници полазе од *награде*, занемарујући *моделовање и обуку* и друга упутства у вези са понашањем ученика која су потребна да би ученик знао како треба да се понаша на часу музичког и да би знао због чега је награђен. С друге стране, наставници, логично, на последње место стављају *казну*

као контролу непожељног понашања ученика када се ради о стратегијама које наставници примењују да би превазишли проблем непримереног понашања ученика. Ни овде се наша претпоставка не подудара са мишљењем наставника. Наставници на првом месту истичу *хумор*, сматрајући да ученике прво треба опустити и створити веселу атмосферу, па тек онда приступити другим стратегијама. По нашем мишљењу логично би било да наставник прво учини све да до нежељеног понашања уопште и не дође, тако што ће, на пример, припремити *групне задатке* и променити *распоред седења* ученика. Затим би следиле и остале стратегије, као што су одржавање *физичке близине*, па и *хумор* и остало. Оправдано је мишљење наставника да предметни наставник на крају, када ниједна стратегија у управљању разредом не функционише, треба да о немирном понашању ученика *извести разредног старешину* и да затим *контактира родитеље* ученика.

Испитивањем личних својстава наставника преко шест улога које он остварује у настави показано је да наставници у највећем броју остварују улогу *чувара професије*, затим *личности*, *стручног експерта*, *помагача*, *модела за живот* и *формалног ауторитета*.

На крају, наставницима је постављено питање какав је њихов став *према послу*. Испоставило се да су наставници музике који предају у основној школи у највећем броју задовољни својим послом, али постоји мањи број њих који би променили посао када би се за то указала прилика.

6.4. УЧЕНИК У НАСТАВИ

После сагледавања основних чинилаца школског и социјалног контекста у коме се одвија настава, као и наставничких својстава, следи излагање резултата везаних за ученике. Биће представљене основне карактеристике ученика 6. разреда који су учествовали у нашем истраживању, и то с обзиром на пол, општи успех и оцену из Музичке културе. Потом ће бити размотрени њихови ставови према постигнутом успеху из предмета, дисциплини, пажњи, задовољству и ставу према наставнику Музичке културе.

У истраживању је, из угла ученика, испитивано како наставници решавају следеће проблеме на часу музичког у шестом разреду основне школе: дисциплина и пажња ученика на часу, задовољство наставом Музичке културе, став према наставнику музике и став према предмету. Опредељење за наведене варијабле проишлази из чињенице да је за управљање разредом потребна позитивна дисциплина, као и да је за реализацију циљева потребна пажња ученика, што може последично довести до задовољства због остварених постигнућа. Испитивањем варијабли става ученика према наставнику и става према предмету откривамо како ученици опажају наставника музике и да ли је предмет Музичка култура популаран у основној школи.

6.4.1. Опште карактеристике ученика

У опште карактеристике уврштени су пол, општи успех ученика и успех из предмета Музичка култура који су ученици остварили на првом полугодишту шестог разреда.

Пол

Најпре је било важно установити да ли има више дечака или девојчица у шестом разреду основне школе. Резултати су показали (табела 13) да су ученици у погледу пола скоро подједнако заступљени: дечака је 334 (48%), а девојчица 355 (52%).

Табела 13. Пол ученика

Пол ученика	Број ученика	Процент
Мушки	334	48%
Женски	355	52%

Општи успех

Прикупљање података о општем успеху на крају првог полугођа шестог разреда вршено је на основу исказа самих ученика (табела 14).

Табела 14. Степен тврдње у оквиру варијабле општи успех

Општи успех	Број ученика	Процент
Одличан	331	48%
Врлодобар	247	36%
Добар	59	9%
Недовољан	34	5%
Довољан	14	2%

Општи успех испитаника је завидан, јер је највише одличних (48%) и врлодобрих (36%) ученика, а мање има добрих (9%), недовољних (5%) и најмање довољних (2%).

Оцена из предмета Музичка култура

Оцена из Музичке културе представља посредну процену наставничке успешности. У табели 15 дата је дистрибуција испитаника према појединачним оценама из Музичке културе. Просечна оцена из Музичке културе је висока ($AC = 4.66$).

Табела 15. Дистрибуција ученика према оценама на полугодишту из предмета Музичке културе

Музичка култура	Број ученика	Процент
Оцена 5	531	77%
Оцена 4	88	13%
Оцена 3	43	6%
Оцена 2	16	2%
Оцена 1	2	3%

Налази показују да су на полуугођу шестог разреда испитани ученици из предмета Музичка култура оцењивани најчешће са петицом (77%), затим знатно мање са четворком (13%), сасвим мали број њих са тројком (6%) и двојком (2%), а изненађује да су 2 ученика, или 3% њих, оцењени са јединицом. Вероватно је да ти ученици нису показали нимало интересовања за предмет, а можда чак нису ни долазили редовно на наставу, па нису савладали градиво.

6.4.2. Дисциплина и поступци наставника

У табели 16 представљено је 12 тврдњи које се односе на поступке наставника музике када су ученици немирни. То су: 1) одлазак код директора, школског педагога или психолога; 2) контакт са родитељима; 3) викање на ученике; 4) смањење оцене из предмета; 5) одређивање казне без дискусије; 6) опомена; 7) извињење ученика; 8) претња казном; 9) награде и казне; 10) правила; 11) сусрет са разредним старешином; 12) премештање ученика.

Табела 16. Степен испољености поступака наставника музике који се односе на руковођење дисциплином ученика

Дисциплина	АС	СД
Опомена за ученика	3.95	1.02
Правила понашања на часу	3.84	1.08
Извињење ученика	3.57	1.14
Сусрет са разредним старешином	3.05	1.32
Премештање ученика да седе на другом месту	3.00	1.40
Претња наставника	2.95	1.36
Викање наставника	2.93	1.26
Награда за ученика	2.69	1.26
Казна за ученика	2.17	1.13
Смањење оцене из предмета	2.11	1.09
Слање ученика код директора	2.00	1.06
Позивање родитеља немирног ученика	1.95	1.09

Резултати истраживања показују да наставниково руковођење у успостављању дисциплине нема логичну градацију. Према мишљењу ученика, када је разред немиран, наставници најчешће примењују *опомену* (АС = 3.95), а затим успостављање

правила понашања (АС = 3.84) и *прихватање извињења* ученика (АС = 3.57). Став овог истраживача је да на првом месту треба да буду *правила*, да би ученик знао шта се од њега очекује, а затим *опомена* и *извињење* ученика, као вид обликовања понашања. Према изјавама наших испитаника, на четвртном месту је *контакт са разредним старешином* (АС = 3.05), затим *премештање ученика на друго место* (АС = 3.00), док је на шестом месту *казна* (АС = 2.95). По нашем мишљењу, логичнији редослед би био следећи: наставник прво разбије групице немирних тако што промени распоред седења, па тек онда уложи жалбу разредном старешини, при чему је пожељно да претњу казном никада не примени и никада не користи, јер она нема дугорочни ефекат. Према резултатима приказаним у табели 15, следи *викање* наставника (АС = 2.93) на ученике (на седмом месту), те примена *награде* (АС = 2.69) и *казне* (АС = 2.17) на осмом и деветом месту. Може се рећи да *викање* на ученике није ефикасна мера када је дисциплина у питању. Наставник би требало да се позове на установљена правила и да ученицима објаснити шта му смета, па тек ако ученици наставе са лошим понашањем да примени неки други начин дисциплиновања, али без викања. Викање накратко умири ученике, а затим они настављају са немирним понашањем. Зато наставник мора да прекине час и да укаже на последице непоштовања правила понашања. Налази нашег истраживања указују да наставници музике чешће користе награду од казне као подстицај, што је охрабрујући податак. Следи *смањење оцене* из предмета (АС = 2.11), на десетом месту, као најнепопуларнија мера, за коју је недвосмислено јасно да је не треба користити. Слање немирног ученика код *директора или психолога и педагога* (АС = 2.00) према изјавама испитаних ученика налази се на претпоследњем месту, а *контакт са родитељима* на последњем (АС = 1.92). Наставник који има проблема са дисциплином ученика и не може сам да је успостави у разреду, најпре би требало да сам поразговара са надлежним службама, и то следећим редом: педагог – психолог – директор, па тек онда да користи неку дисциплинску меру. Такође, наставник који се посаветује са разредним старешином одељења које је немирно треба да дође на родитељски састанак и изложи проблем пре него што примени било какву казну на ученике. Притом, одласком код директора и на родитељски састанак наставник не исказује своју немоћ у решавању проблема, већ управо супротно, истражује друге, нове начине за решавање проблема понашања кроз тимску сарадњу са осталим учесницима образовно-васпитног процеса. Једном речју, наставник који добро управља разредом никада не

реагује импулсивно, већ своје одлуке у вези са дисциплином доноси промишљено и смирено.

Дисциплина схваћена као ред или поредак подразумева испуњење одређених захтева, извршење обавеза и дужности; понашање у складу са нормама и усвојеним правилима које поставља нека заједница, друштвена група или колектив. Из изложених резултата може се видети да наставници музике превасходно *опомињу* ученике и подсећају их на *правила понашања* у разреду, а затим примењују виши ниво реаговања тражећи од ученика да се извини (да преузме одговорност) и да се суочи са озбиљнијим нивоом последица тако што га шаљу на разговор са разредним старешином. То може значити да наставник не жели да се бави узроцима немирног понашања ученика кога је упутио даље. Ученици сматрају да њихови наставници музике превасходно не користе *слање* немирних ученика *код директора* и не *позивају родитеље*, што је логично, јер су немирни већ упућени код разредног старешине који ће, претпоставља се, даље о свему одлучивати.

6.4.3. Пажња ученика на часу

Ученицима шестог разреда постављено је питање у којој ситуацији су пажљиви на часу музичког. Понуђено им је десет примера поступака/активности наставника и требало је да процене у којој мери они доприносе одржавању пажње ученика на часу. Ученицима су понуђене следеће опције наставниковог понашања: *дели разред на групе, организује музичку игру, одговара на питања ученика, даје информације о раду ученика, мења начин седења, користи компјутер у настави, показује слике (инструмената и композитора), организује слушање музике, свира на дечјим инструментима или пева.*

Табела 17. Процене ученика о томе како наставник одржава њихову пажњу на часу

Пажња на часу	СД	СД
Певање	3.98	1.12
Слушање музике	3.91	1.04
Информације о раду ученика	3.82	.98
Питања ученика	3.78	1.03
Слике композитора и инструмената	3.60	1.22
Свирање	3.48	1.29
Музичка игра	3.42	1.25
Подела ученика на групе	3.32	1.27
Промена начина седења	2.88	1.29
Коришћење компјутера	2.88	1.48

Резултати презентовани у табели 17 указују на то да готово све активности наставника обезбеђују приближно исту пажњу ученика, дакле ниједна активност не привлачи посебно пажњу ученика. Ипак, налази показују да је *певање* (АС = 3.98) на првом месту, затим *слушање музике* (АС = 3.91) на другом, а да су *информације о раду ученика* (АС = 3.82) на трећем месту. То показује да су ученици превасходно заинтересовани за основне музичке активности, они воле да певају и слушају музику. С друге стране, то су и ситуације у којима наставник примењује фронтални облик рада и вероватно најуспешније одржава контролу над догађањима у учионици. Ипак, високо вредновање *информације о раду* већ на први поглед говори да је за ученике оцена из предмета важна или представља потигнуће само по себи. Међутим, информације о раду могу да се односе и на коментаре наставника после извођења музике у смислу тога шта су ученици добро урадили, а шта нису, што није оцена која се уноси у дневник. На четвртом месту су *питања ученика* и одговори наставника (АС = 3.78), што је занимљиво јер говори о томе да ученике интересује когнитивни изазов, да позитивно реагују на радозналост и на лична иступања и ангажовања других. Подсетимо се да је учење најквалитетније када се сазнаје на основу тражења одговора на постављена питања. Овај налаз има практичну вредност. *Слике* музичких инструмената и истакнутих композитора (АС = 3.60) налазе се на петом месту и говоре нам да су очигледна средства та која оправдано скрећу пажњу ученика. *Свирање* (АС = 3.48) заузима шесто место, а затим следи *музичка игра* (АС = 3.42) на

седмом месту, која се као метод рада све више користи у наставној пракси за основну школу. На осмом месту, по мишљењу испитаника, налази се *дељење ученика на групе* (АС = 3.32), чиме ученици показују да су им другачији облици рада интересантни. *Промена начина седења и коришћење компјутера* су на *последњем месту*, деветом и десетом (АС = 2.88), што указује на то да ученици на раном адолесцентном узрасту преферирају активности у групи (не усамљен рад на компјутеру) и то у вршњачкој групи коју сматрају својом, те не воле да их наставник премешта. С друге стране, могуће је да су све остале, високо процењене активности те које су релевантне за одржавање пажње, а место седења једноставно није.

Приказани редослед исказивања пажње ученика на часу је логичан, јер после *певања* и *слушања* музике (у које убрајамо и дискусију о слушаном делу) следи *информација наставника* о томе како он види ученичка постигнућа (да ли је песма добро изведена и да ли су уочени основни елементи музичког изражавања код слушања музике). Логичан наставак су *питања ученика* упућена наставнику у вези са песмом или композицијом, а затим следи *показивање слика* (очигледна средства). Важно је истаћи да се у настави музике у основној школи све учи и презентира путем звука, па се тек онда показује слика. На пример, ученици прво препознају звук инструмента, па им се показује његова слика. Следи *свирање*, за које сматрамо да изискује посебан вид управљања наставним активностима извођења, што не значи да ученици не уживају у овом подручју рада већ да је потребно да школе набаве довољан број инструмената за све ученике. Сложеност и количина материјала повећавају или смањују пажњу ученика на наставном часу. Ученицима је постављено десет питања везаних за подручја рада, затим за очигледна средства и за комуникацију са наставником да би се видело када су и у којим ситуацијама најпажљивији. Ученици су као најефикасније проценили подручја рада, и то *певање* и *слушање музике*, а најслабије промену *начина седења* и *коришћење компјутера*. Уједначена примена различитих поступака наставника у функцији одржавања пажње ученика говоре, с једне стране, о труду наставника да понуди различите наставне активности и заинтересује ученике, а с друге стране, о радозналости ученика чија пажња се често може привући новином и променом типа наставне активности, и тако обезбедити ефикасан рад на часу.

6.4.4. Задовољство ученика наставником Музичке културе

Основа квалитетне и успешне наставе музике у основној школи јесте задовољство ученика наставничким стилем и радост због научног, као и повезаност ученика, како са наставницима тако и међусобно. У истраживању су ученицима постављена различита питања која се односе на наставнички стил рада и управљање разредом, како би се испитала преференција ученика према оним наставничким поступцима у којима наставник: *користи хумор, чини час узбудљивим, има интересно организоване часове, одговара на питања ученика, укључује цео разред у рад, праведно оцењује ученике, мотивише ученике на учење, не даје тежак домаћи задатак, не тражи да се уче дефиниције напамет, није строг, праведно оцењује и одређује награде и казне за ученике, остварује блискост са ученицима, лепо пева, уводи популарне песме у наставу, добро свира, познаје различите врсте музике.* У табели 18 дат је приказ резултата задовољства ученика наставничким стилем.

Табела 18. Степен задовољства ученика наставничким стилем

Задовољство наставничким стилем	АС	СД
Познаје различите врсте музике	3.99	1.04
Праведно оцењује	3.98	1.05
Наставник није строг	3.90	1.09
Сви ученици су укључени у рад на часу	3.89	1.05
Наставник одговара на питања ученика	3.87	1.03
Наставник мотивише ученике на учење	3.80	1.16
Лепо пева	3.77	1.20
Не даје тешке домаће задатке	3.72	1.28
Користи хумор	3.69	1.16
Има добру организацију часа	3.67	1.21
Чини час узбудљивим	3.64	1.22
Добро свира	3.33	1.43
Не тражи дефиниције	3.18	1.36
Осећам блискост са наставником	3.16	1.25
Уводи популарне песме	2.63	1.44

Резултати испитивања задовољства ученика наставничким стилем показују да је за ученике на првом месту важно да наставник познаје *различите врсте музике* (АС = 3.99), што указује на њихову радозналост да упознају свет музике и савремене музичке жанрове, а наставници им то омогућавају. На другом месту је *праведност* наставника приликом оцењивања (АС = 3.98), што је и очекивано, јер ученици на раном адолесцентном узрасту врло уважавају праведност наставника и осетљиви су на незаслужено стечене оцене или привилегије. Оцена да *наставник није строг* (АС = 3.90) налази се на трећем месту, и компатибилна је са претходном, као тежња свих основаца да наставници који им предају нису строги. На четвртом месту је *укључивање свих ученика у рад* (АС = 3.89), тако да нико није неправедно запостављен, а затим логично следи *одговарање на питања* ученика (АС = 3.87) на петом месту. Укључивање свих ученика у рад се може објаснити чињеницом да ученици осећају задовољство када раде нешто заједно. Ученици су затим изјавили да су задовољни када их наставник мотивише да уче, када делује подстицајно и вероватно на тај начин показује да му је стало до постигнућа ученика (АС = 3.80). На седмом месту је *певање наставника* (АС = 3.77), јер ученици осећају задовољство када је певање наставника лепо (изражајно и доживљено). На осмом месту (од укупно 15 тврдњи) налази се *домаћи задатак* (АС = 3.72), иако није предвиђен наставним планом и програмом за предмет Музичка култура, што значи да га наставници понекад задају. *Хумор* (АС = 3.69) на часу је на деветом месту, иако су га наставници у својим упитницима високо проценили, те је занимљива ова генерацијска дискрепанција у процени важности коришћења хумора у настави. На десетом месту је *организација часа* (АС = 3.67), а на једанаестом осећај задовољства ученика јер наставник музике чини *час узбудљивим* (АС = 3.64). На самом дну лествице према резултатима истраживања налазе се *свирање наставника* (АС = 3.33), *дефиниције* (АС = 3.18) и *блискост* (АС = 3.16), а на последњем, петнаестом месту, *популарна музика* (АС = 2.63). Чињеница је да ученици у основној школи долазе на час да би певали, свирали или слушали музику, те им свирање наставника није приоритет, а можда наставници и не свирају на часу. *Учење дефиниција* напамет није популарно ни у једном предмету, те не чуди да је у истраживању при крају по резултатима (тринаесто место). Међутим, у настави музике је потребно стално подсећање ученика на значење појмова и музичких знакова, ради боље комуникације (на пример, динамика у музици се први пут учи у трећем разреду, али се дешава да ученици старијих разреда то забораве,

ако се не обнавља и не употребљава). Развијање *осећања блискости* наставника са ученицима је на претпоследњем, четрнаестом месту, што чуди, с обзиром на природу предмета (стално испољавање и тумачење осећања кроз певање и слушање музике). На последњем месту је *популарна музика*, што може да изненади, јер ученици ту музику воле. Међутим, ученици понекад популарну музику боље познају од наставника и сматрају да на часу не могу у њој слободно да уживају онако као код куће. Такође, наставници могу да инсистирају на песмама које они воле, а да се те песме ученицима не допадају, те да дође до бојкота од стране ученика. Наставници који у наставу уводе популарну музику на начин који само њима одговара (песме које се само наставнику допадају), могу код ученика изазвати разочарање и незаинтересованост, те ученици почну да се на часу баве нечим другим (причају између себе, уче за други предмет, гледају свој фејсбук профил).

Може се закључити да је основа квалитетне и успешне наставе задовољство ученика наставничким стилем понашања и поступцима. Ученицима је понуђено петнаест тврдњи које су усмерене на наставничке музичке и педагошке компетенције, комуникацију, ентузијазам и организационе способности. Ученици су најбоље проценили музичке компетенције, и то наставничко познавање различитих врста музике, а затим и педагошке компетенције, попут праведног оцењивања и благости (наставник није строг). То значи да је ученицима важно какву ће оцену имати из предмета, те се очекује сараднички однос са наставником. Ученици су као једну од најслабијих проценили варијаблу да наставник чини час узбудљивим, што може да се протумачи тако да се наставници и не труде у том смислу. Изненађујуће је то што су ученици скоро најниже проценили свирање наставника, те се може констатовати да наставници не показују довољно вештину свирања. Као последње рангирано налази се увођење популарних песама, а то се може протумачити тиме да наставници сматрају да то није ни потребно или можда не знају да изводе популарне песме, или не желе да мењају наставни програм у коме таквих песама нема.

6.4.5. Став ученика према наставнику Музичке културе

Став ученика према наставнику испитиван је да би се заокружила слика коју ученици имају о свом наставнику Музичке културе. Због тога је осмишљено девет тврдњи, датих у табели 19, са којима су ученици исказивали степен сагласности на

скали од 1 до 5. У табели 19 приказани су резултати који показују шта и како ученици вреднују у музичко-педагошком раду наставника.

Табела 19. Ученичка процена наставника Музичке културе

Став према наставнику Музичке културе	АС	СД
Наставник добро познаје предмет	4.20	0.93
Оцена одговара показаном знању ученика	3.93	1.11
Наставник почиње час на време	3.89	1.08
Наставник подстиче ученике на ваннаставне активности	3.89	1.14
Наставник добро предаје	3.87	1.01
Наставник даје јасна упутства	3.82	1.03
Музичка култура је мој омиљени предмет	3.73	1.18
Наставник је заинтересован за напредак ученика	3.57	1.16
Наставник је способан да заинтересује ученике за градиво	3.50	1.16

Приказани резултати у табели 19 показују да ученици највише цене код наставника музике то што он *добро познаје предмет* (АС = 4.20), што значи да су ученици задовољни музичким компетенцијама наставника. На другом месту је објективност *оцена* (АС = 3.93), што значи да испитани ученици сматрају да наставници музике праведно оцењују ученике. На високом трећем месту, по мишљењу ученика, налази се *почетак часа* (АС = 3.89), односно чињеница да наставник долази на време и на време започиње час. Може се констатовати да наставници музике укључени у истраживање углавном почињу час на време и тиме дају ученицима позитиван пример када су у питању рад и дисциплина. На четвртом месту су *ваннаставне активности* (АС = 3.89), чиме ученици показују да воле да их наставници подстичу и мотивисани су да се укључе у рад школских ансамбала (хор, оркестар), или их воде на концерте и оперске и балетске представе. Пето и шесто место, или средина листе, по процени ученика припадају наставниковој способности да *добро предаје* (АС = 3.87) и да даје *јасна упутства* (АС = 3.82). Интересантно је да су ове активности наставника процењене нешто слабије, с обзиром на то да се ради о поступцима који обезбеђују ефикасну организацију часа и одржавају пажњу ученика. На прилично ниском, седмом месту, налази се Музичка култура као

омиљени предмет (АС = 3.73), што указује на то да се ученицима можда не допада програм рада или се не осећају компетентним за музичке активности. На претпоследњем, осмом месту, налази се *напредак ученика* (АС = 3.57), који се може повезати са бројем ученика у одељењу. Наиме, наставник музике у основној школи због малог броја часова и великог броја ученика у одељењу није у могућности да успостави одговарајући контакт са свим ученицима тако да сваки поједини ученик стекне утисак да је наставник заинтересован за његов рад. Испитаници су најниже вредновали способност наставника да их заинтересује за *градиво* (АС = 3.50), јер сматрају да њихов наставник музике може боље да их заинтересује за градиво које предаје. У том погледу, полазна претпоставка истраживача поклапа се са мишљењем ученика да наставници музике у основној школи уз мало труда могу више да заинтересују ученике за рад (на пример, коришћењем наставних и очигледних средстава, увођењем музичких игара, с више свирања и певања, а мање теорије музике).

На крају се може закључити да ученици шестог разреда основне школе који су учествовали у истраживању имају позитиван став према наставнику музике, јер првенствено цене његове музичке, а затим и педагошке компетенције (познаје предмет, познаје различите врсте музике, праведно оцењује, оцена одговара показаном знању). Такође, наставници музике дају добар пример ученицима у раду и дисциплини, јер почињу час на време. Наставник музике није строг, одговара на питања ученика, мотивише ученике, добро предаје, лепо пева и подстиче ученике на ваннаставне активности, чиме показује да је ентузијаста и да воли свој предмет. Према педагошким својствима наставника музике у основној школи који добро управља разредом издвојени су они који праведно оцењују, почињу час на време и нису строги у оцењивању. Ова три фактора се, дакле, налазе у сржи оцене наставника, односно ученици у суштини вреднују високо задовољство наставником и његовим компетенцијама у оквиру предмета који предаје, и то одређује општу процену наставника.

7. ЗАКЉУЧАК ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Налази емпиријског дела истраживања омогућили су стицање знања о чиниоцима управљања разредом који су релевантни и о којима је било речи у теоријском делу. Чиниоци ефикасног управљања разредом истраживани су кроз четири области: школски контекст учења, социјални контекст учења, својства наставника релевантна за успешно управљање разредом и ученик у настави.

У оквиру школског контекста може се закључити да наставници највише времена посвећују наставним јединицама које се односе на знање о музици, а најмање на слушање музике. То значи да је настава музике у супротности са захтевима наставног плана и програма, јер подстиче сувопарно учење теорије и има мањи степен искуствених активности. Самим тим, предмет је подигнут на академски ниво, што не одговара идеји учења музике у основној школи. Такође, наставници музике у основној школи у старијим разредима разумљиво најчешће користе фронтални и групни облик рада, уз методу демонстрације и дијалога, а мање кооперативно учење и индивидуални рад (због бројности ученика у одељењу и природе наставних задатака). Потврђено је да основне школе у Србији нису адекватно опремљене наставним и очигледним средствима, те да се настава музике одвија у лошим условима, што може да утиче на ефикасно управљање разредом.

Резултати показују да наставници музике као најважнији чинилац ефикасног управљања разредом из социјално-педагошког домена означавају организацију времена током наставног часа, затим примену различитих рутина у настави, а мање вреднују важност припреме за час и простор учионице, који су наставници најмање вредновали. Дакле, наставници су пре свега усмерени на практично-организациони аспект планирања времена и активности.

Установљено је, у оквиру социјално-психолошког контекста учења, да су најважније одлике успешног наставника који добро управља разредом: комуникација, затим дисциплина и обликовање понашања. То значи да наставници имају позитивна искуства у вези са комуникацијом и дисциплином и да имају мали проценат ученика који се непримерено понашају. Као најмање важно наставници процењују обликовање понашања, што значи да не желе тиме да се баве, или сматрају да немају проблем са дисциплином у разреду. Чини се да наставници ипак нагласак стављају на успостављање добре комуникације, сарадње и разумевања са

ученицима и да је то њихова примарна стратегија када се ради о обликовању понашања, а не награда или казна.

Општи профил личних својстава наставника музике у основним школама Србије указује, у нашем узорку, на то да је највећи број особа женског пола, а мањи број особа мушког пола. Овај резултат потврђује налазе истраживања у свету и код нас да се за позив наставника музике у основној школи чешће опредељују жене. Истраживање показује да у Србији постоји скоро равномерна распоређеност наставника музике у свим узрастним категоријама, уз благу предност искусних наставника, у средњем животном периоду. Према добијеним резултатима, може се очекивати тенденција ка сталном напредовању и личном усвршавању наставника музике, јер је највећи број наставника завршио факултет и тежи и даље стручном усавршавању. С друге стране, то је и формални захтев за рад у основној школи.

Потврђено је да су наставници музике који раде у основној школи у току периода од две године у највећем броју похађали педагошке семинаре, у мањем броју су похађали музичке семинаре, а најмање психолошке семинаре. Такви резултати јесу добри за праксу, јер постоји заинтересованост наставника за усавршавање у оквирима опште педагогије, а не само у правцу стицања стручног, музичког образовања. Евидентно је да су наставници пре свега усмерени на стручне семинаре, јер процењују да су им и најпотребнији. Слабије интересовање за семинаре из психологије може бити узроковано тиме што се наставници радије опредељују за теме које су им блиске и које не захтевају висок степен залагања у учењу новог приступа вођењу наставног часа.

У вези са музичким компетенцијама, постојало је очекивање, које није потврђено, да ће наставници као најзначајније вредновати вештине извођења: вокална техника, свирање на клавиру, солфеђо, али и хармонизација (схваћена као хармонизација на клавиру), јер одговарају реализацији циљева наставног плана и програма. Међутим, опредељење наставника да на првом месту истакну компетенције из групе знања (историја музике) има смисла уколико наставници преферирају монолошку методу ради боље контроле разреда, односно да би ученици били мирни. То практично значи да се држе вербалног градива, проверавања знања и чињеница које се оцењују како би имали контролу над ученичким активностима. Логично је и очекивано да наставници процене дириговање и компоновање као најмање важне вештине, јер их у наставној пракси најмање и користе.

У лична својства наставника уврштени су стил наставника у управљању разредом и стратегије наставника. Резултати показују да у тренутку истраживања највише има ауторитативних наставника музике. Ипак, веома чуди да у основној школи постоји одређен број наставника музике који имају ауторитарни стил, с обзиром на то да овај стил карактерише строга дисциплина и послушност ученика, што је у супротности са мишљењем да је предмет Музичка култура релаксирајући за ученике. Попустљивих има веома мало, као и равнодушних наставника. Ипак, морамо напоменути да су добијени резултати оптимистички и охрабрујући, јер у школама које су испитиване имамо највише наставника музике са ауторитативним стилем у основној школи.

У оквиру стратегија у управљању разредом наставници су као највише коришћене истакли подстицај и награде за побољшано понашање, а затим и охрабрење ученика и савете са циљем стварања подржавајуће средине. Моделовање, посматрано као обука, мање је вредновано, па се поставља питање да ли је наставник уопште рекао ученицима како треба да се понашају на настави Музичке културе или се то подразумева. Потврђено је да је контрола непожељног понашања и упозорење на примену казне најмање присутна по мишљењу наставника, што може да значи да наставници готово и не кажњавају ученике на настави музике. Од специфичних стратегија које могу открити која више, а која мање помаже када су ученици непослушни, наставници музике су највише вредновали хумор, а затим и вршњачку подршку и распоред седења. По процени наставника, мање је коришћена стратегија очекивања, која се односи на радне задатке, као и интервенција у погледу ублажавања сукоба између ученика. Као најмање вредноване рангиране су стратегије физичке близине са ученицима, контакта са породицом и психолошког притиска на проблематичног ученика (придобивање вршњачке подршке). Логично би било да наставник прво припреми групне задатке, затим организује наставну ситуацију (распоред седења) тако да до немирног понашања уопште не дође, а потом примени и остале стратегије.

Лична својства наставника се односе на оне карактеристике које објашњавају релативно трајне и стабилне обрасце осећања, размишљања и понашања. Резултати показују да наставници музике најчешће остварују улогу: чувара професије, затим улогу личности, стручног експерта, помагача, модела за живот и, у најмањој мери, улогу формалног ауторитета. Улога чувара професије није у складу са чињеницама

да настава музике у основној школи има мали број часова и велики број ученика у одељењу, као и да се по наставном плану и програму највећи део градива учи по слуху. Логичније би било да на првом месту буду улоге личности и модела за живот, јер их карактеришу успостављање доброг узајамног односа наставника са учеником, као и подстицање учениковог учешћа у активности и ентузијазам и креативност (модел за живот). Према процени наставника, на последњем месту је формални ауторитет, који не пружа ученицима потребну топлину и ентузијазам, те, као улога, није пожељно ни у једном предмету.

Резултати показују да наставници у највећем броју сматрају да се предмет Музичка култура у основној школи не цени довољно. Наставници који не мисле тако можда повезују предмет са наступима школских музичких ансамбала и тиме граде свој ауторитет и углед, задобијају уважавање код ученика и других наставника, што објашњава релативно висок проценат наставника који сматрају да је предмет у извесном степену цењен.

Истраживање је показало да су наставници музике који предају у основној школи у највећем броју задовољни својим послом, а мали број је оних који би променили посао када би се за то указала прилика.

Успостављање дисциплине на часу испитивано је из угла ученика, на основу поступака наставника музике када су ученици немирни. Утврђено је да наставници музике највише користе опомену, па тек онда говоре шта су правила понашања на часу. Редослед поступака није логичан, јер ученици очекују да им се прво објасне правила понашања. Из изложених резултата може се видети да наставници музике превасходно користе поступке који не захтевају значајнији лични ангажман, као што су извињење ученика и слање ученика код разредног старешине. То значи да је ученику који се извинио, без обзира на то шта је урадио, све опроштено, као и да наставник музике не жели да се бави узроцима немирног понашања ученика који је упућен код разредног старешине. Ученици су проценили да њихови наставници музике превасходно не користе слање немирних ученика код директора и не позивају родитеље, што је логично, јер су немирни већ упућени код разредног старешине који ће даље, претпоставља се, о свему одлучивати.

Ученици сматрају да су најпажљивији када се на часу пева и слуша музика. То се може протумачити тако да се ученицима највише допадају они делови програма рада у којима је заступљено активно учешће у музичким активностима или

су можда наставници тада најубедљивији у предавањима и захтевима. Ученици су затим вредновали наставникове информације о раду ученика, што значи да им је оцена важна, али и мишљење наставника о квалитету њиховог постигнућа и напретка. Ниже вреднована су питања ученика и показивање слика композитора и инструмената, али тиме се потврђује да наставници користе дијалошку методу и методу демонстрације (како су већ сами наставници изјавили). Најниже су вредновани промена начина седења и коришћење компјутера, што значи да наставници ретко мењају начин седења ученика, а да компјутер ретко користе у настави.

Ученици су високо вредновали музичке компетенције наставника, и то наставничко познавање различитих врста музике, а затим и педагошке компетенције наставника које се односе на критеријуме оцењивања – праведно оцењује и није строг. То значи да ученици воле да певају све врсте музике и да им је важно какву ће оцену имати из предмета. Ученици су као мање важно проценили понашање када се наставник труди да учини час узбудљивим, што може да се протумачи тако да се наставници и не труде то да постигну. Изненађујуће је то што су ученици најниже бодовали свирање наставника, те се може констатовати да наставници не приказују довољно вештину свирања, тј. хармонизацију песама, коју можда и нису довољно учили на факултету. Као последње, вредновано је увођење популарних песама, што се може протумачити тако да наставници можда сматрају да то није ни потребно или можда не знају да изводе популарне песме, или не желе да мењају наставни програм у коме таквих песама нема.

Најбоље процењене од стране ученика су наставникове музичке компетенције (зна различите врсте музике), а затим и педагошке (праведно оцењује). Мање бодована је Музичка култура као омиљени предмет, што може да се протумачи тако да се ученицима не допада програм рада. Најниже процењена је наставникова способност да заинтересује ученике за градиво, што потврђује претходну констатацију да се ученицима не допада програм рада, али и чињеницу да наставници раде у лошим условима, без савремених наставних и очигледних средстава.

Према музичким и педагошким својствима наставника музике у основној школи који добро управља разредом, издвојен је наставник који са ученицима пева и слуша музику, који познаје различите врсте музике, који праведно оцењује ученике, који почиње час на време и не губи време на лоше понашање ученика.

Из свега изложеног може се закључити да је управљање разредом стварање подстицајног и сигурног окружења за ученике. То је концепт који повезује личност наставника и његово професионално понашање усмерено на остваривање свих његових професионалних улога, као и процеса који се одвијају у групи ученика са којима ради и ефекте – исходе процеса. О значају свега што овај концепт обухвата говори анализа резултата истраживања, која је показала да су чиноци ефикасног управљања разредом у настави музике у основној школи бројни и да имају најдиректнији утицај на наставни процес, почевши од задатака наставног плана и програма, наставних метода, наставних и очигледних средстава, облика рада, припреме наставника за час (време, простор, рутине), комуникације, дисциплине, стратегије наставника, обликовања понашања, руковођења разредом, улоге наставника, његовог наставничког стила и компетенција (музичке, педагошке, психолошке). Склоп чинилаца ефикасног управљања разредом у настави музике у основној школи и њиховог узајамног деловања долази до изражаја у свим аспектима или димензијама наставног процеса, те се може очекивати њихов утицај на понашање ученика и ученичка постигнућа.

8. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Управљање разредом јесте свакодневни посао наставника и у вези је са специфичностима појединог наставног предмета. Као полазиште за истраживачки пројекат прихваћено је схватање да управљање разредом има више аспеката и укључује четири широке димензије: школски контекст наставе, социјални контекст учења, својства наставника релевантна за успешно управљање разредом и ученик у разредној настави.

У оквиру поглавља о школском контексту било је речи о питањима релевантним за управљање разредом: наставни план и програм, наставне методе и облици рада, као и организација наставе.

Потврђено је да се базични циљеви предмета Музичка култура у основној школи не разликују од циљева о којима су, у овом раду поменути, говорили и страни аутори, и усмерени су на образовне и васпитне компоненте, уз сталну бригу о узрасту ученика и теми која се обрађује. Аутори наставног плана за предмет Музичка култура у Србији су се трудили да настава „покрије“ све релевантне активности и подручја рада (певање, свирање, слушање музике, стицање знања о музици и стварање музике). Настава музике у старијим разредима основне школе има мали број часова, због чега се доводи у питање реализација свих подручја рада предвиђених наставним планом и програмом.

У релевантној литератури највише се дискутује о врстама музике у наставном програму, што не би требало да буде ограничавајући фактор за наставнике. Наиме, наставни програми нису искључиви и остављају наставницима могућност избора дидактичког материјала. Предлог увођења савремене популарне музике у наставни план и програм налази оправдање у проналажењу правих вредности које ученицима могу бити путоказ у изграђивању сопственог идентитета. Због тога је пожељно да сваки наставник који предаје музику у основној школи и који жели да разуме своје ученике као људска и стваралачка бића буде упућен у то коју музику његови ученици воле да слушају и зашто.

Школски час подразумева смишљен избор и структурисање наставних садржаја, рационално коришћење времена, целисходан поступак примене различитих наставних метода и облика рада ученика који се спроводе у одређеном простору. Школски или наставни час није затворена и изолована целина, већ променљив, флексибилан

облик организације наставе. Наставни час је одређен општим друштвеним циљем, дидактичким задацима, узрасним могућностима ученика, као и временским и просторним оквирима у којима наставник пружа ученицима сигуран и безбедан рад.

Аутори чија су мишљења изложена у овом раду слажу се око тога да настава која одговара потребама развоја савременог друштва не може да почива на пасивним, већ на активним методама које би требало да буду разноврсне и везане за различите облике рада у школи. У настави музике, методе се преплићу и узајамно допуњују (дијалогска, демонстрација, усмено излагање, рад са текстом), у зависности од циљева и задатака наставног плана и програма, дидактичког материјала, узраста ученика и изабраног облика рада. Према томе, у настави музике у основној школи не би требало да се у великој мери користи монолошка метода, иако је она погодна за надгледање ученика (сви седе и гледају у наставника док он прича), као и за оцењивање у основној школи које не сме и не може да буде једино мотивационо средство за учење музике. Наставник који успешно управља разредом увек има на уму које су конкретне промене које ће се десити у знању или вештинама ученика (ученик зна да пева, да свира, познаје изражајна средства музике) и уме да доведе ученика до тога да и он разуме значење циљева учења. Подручја рада прописана наставним програмом треба да пруже прилику свим ученицима да уче и постижу резултате, али тако да притом и сама музика буде афирмисана.

Наставници музике у основној школи најчешће структуришу циљеве учења тако да сви ученици раде на истом задатку у фронталном облику рада или деле ученике на групе да би обављали посебне задатке (певање или свирање делова композиције, прикупљање података из историје музике). Уочено је да фронтални облик рада у музичкој настави у основној школи има неке позитивне, али и негативне стране. Позитивне су економичност (сви су укључени у рад у исто време и са истим темпом), стална директна сарадња са свим ученицима и лични утицај наставника. Слаба страна је у томе што су темпо и тежина рада прилагођени просечном ученику, те они бољи не могу да напредују, а они мало слабији увек касне са задацима и учењем. У релевантној методичко-инструктивној литератури нису пронађени примери кооперативног и индивидуалног учења у настави музике у основној школи.

Управљање разредом у настави музике и његово планско деловање омогућава уједначеност у заступљености свих облика рада (фронтални, групни рад, кооперативно учење, музичка игра), са приближно истом учесталошћу примене у зависности

од циљева часа и природе наставне јединице. Наставник који ефикасно управља разредом зна да поучавање целог одељења у фронталном облику рада јесте подесно за поучавање основних вештина и експлицитног знања, али не сме да буде једино. Наставник контролише шта ће се учити и на који начин, те се управљање разредом доводи у питање у облицима рада које наставник не познаје довољно. Дидактичка игра, која се у литератури декларише као облик рада, али и наставна метода, пружа велике могућности и својим захтевима доприноси развоју компетенција наставника (музичке, педагошке, психолошке).

Наставно окружење предвиђено за ученике виших разреда основне школе јесте простор учионице или кабинет који је опремљен наставним и очигледним средствима. Начин на који наставник користи простор учионице и изглед саме учионице може имати велики утицај на понашање ученика, јер може помоћи или спречити реализацију наставникових циљева, али оно није свемогуће. Ређање столова у круг неће гарантовати веће учешће у дискусији, а слободан простор, ако није у функцији, постаје „мртав“ и уместо да спаја управо раздваја ученике. Уколико је простор учионице осмишљен и користи се према центрима активности, а кретање и понашање ученика се планира, онда простор неминовно постаје ефикасан чинилац у управљању разредом.

Настава музике захтева организовање центра активности (табла, клавир, простор за игру, инструмент), а затим дефинисање музичко-педагошких циљева наставе (понашање ученика у одређеној активности). Упутства ученицима о правилима понашања односе се на то шта ће ученици да раде, колико дуго и у ком облику рада (фронтални, групни). Главна сврха стварања новог центра активности јесте развијање мотивације ученика за рад и учешће, као и образовни циљеви. Утврђено је да разбијање традиционалног уређења учионице (столови у низу) не значи креирање оптималног окружења за ученике. За то је потребна разрада наставних циљева, као и план кретања ученика које мора да буде педагошки осмишљено.

Музички кабинет је место у коме наставник свакодневно ради и требало би да буде опремљен очигледним и наставним средствима, без којих савремена настава не може да се одвија. Коришћење наставних средстава и помагала доприноси бољем разумевању и схватању наставног градива, повећаној активности ученика и већој рационализацији наставног рада у целини. Наставна и очигледна средства се унапред планирају, а најсавременији вид је мултимедија која пружа синтезу звука, слике,

текста. У том случају управљање разредом треба да се мења, али наставник и даље остаје главна фигура у настави, јер бира шта ће ученици да уче, посматра ново понашање ученика у односу на искуство (ученик слуша и гледа концерт), помаже ученицима да вреднују ново сазнање (допада ми се или не), да га прихвате или не (критички однос према музици) и да своје понашање ускладе са новом вредношћу (желим поново да слушам концерт). Стварањем услова за рад (наставна и очигледна средства), обезбеђује се континуирана и активна пажња ученика, јер се центри активности мењају. Промена центра активности захтева посебан вид управљања у коме до изражаја долази организациона способност наставника, а то се односи на ефикасност наставе: организација часа, предвиђање и планирање делова градива, тежиште на јасним објашњењима, формирање везе између две велике теме, пренос ентузијазма.

Једноставно одвајање више времена за учење неће аутоматски водити успеху. Ученици треба да проведу време активно укључени у одређени задатак. Простори за учење треба да позивају и подржавају планиране активности, као и да уважавају оне који у њима обитавају. Наставници који ефикасно управљају разредом фокусирају се од првог дана на утврђивање рутина и очекивања (долазак у учионицу, добродошлица, правила понашања, план седења, план часа, почетак часа, узимање инструмената, промена центра активности, крај часа, излазак из учионице). Целисходан је онај модел управљања разредом који подразумева припрему наставника са свим њеним елементима у управљању временом, простором, рутинама.

Имајући у виду да је школа сама по себи посебна врста окружења, у раду је разматрана и адаптација ученика на захтеве школског окружења, и то кроз разматрање следећих тема: социјално-педагошки контекст (социјалне вештине у разреду, правила понашања, рутине) и социјално-психолошки контекст учења (комуникација, дисциплина, обликовање понашања).

Социјалним вештинама сматрају се социјално прихватљива, научена понашања, која омогућавају појединцу да остварује интеракцију са другима на начине који доводе до позитивних реакција и до избегавања негативних реакција. Испуњавање таквих специфичних понашања доводи до остваривања важних социјалних исхода за појединца, као што су вршњачка прихваћеност, пријатељство, прихваћеност од стране наставника и родитеља, школско прилагођавање и школско постигнуће. Социјалне вештине се у савременој литератури најчешће изучавају као елементи социјалне компетентности. Социјалне вештине које теже да се развију различитим

програмима намењеним деци и адолесцентима најчешће су – слушање, започињање и одржавање разговора, постављање питања, представљање себе и других, захваљивање и похваљивање, тражење помоћи, укључивање, давање и праћење упутстава, извињавање, уверавање, препознавање и изражавање туђих осећања, реаговање на туђи бес, изражавање привржености, суочавање са страхом, тражење дозволе, дељење, помагање, преговарање, самоконтрола, одбрана сопствених права, реаговање на задиркивање, избегавање туче, изражавање приговора и реаговање на приговор, ношење са посрамљеношћу и искључивањем, заузимање за пријатеља, реаговање на наговарање, неуспех, оптужбе и групни притисак, постављање циља, прикупљање информација, доношење одлука (Ajdukovic, 2007; Goldstein i dr., 1980).

Многи аутори се слажу да је први час у години време када наставници и ученици заједно дефинишу своје улоге, а затим и успостављају основна правила понашања која ће се односити и на наставника и на ученике. Може се рећи да наставник као модел правилног понашања доноси добре резултате, јер тада ученици увиђају да има смисла да и сами прате правила. У школи, ученицима се постављају две врсте правила понашања: „формална“ – која прописује закон, а која се деле у виду брошуре или се усмено саопштавају ученицима и наставницима, и „неформална“ – која постају део школске традиције; на пример, ученици (не)устају када неко за време часа уђе у њихову учионицу. Правила спецификују очекиване и забрањене видове понашања у одељењу.

Процедуре (или рутине) описују како се активности извршавају у учионици, али се ретко записују; оне су начини на које се ствари обављају на часу. На тај начин ученици могу да планирају свој рад и да унапред знају шта је следећи корак у учењу и настави. На основу личног искуства и упутстава из инструктивне литературе, у овом раду је сачињена систематизација рутине у настави музике у основној школи (Инструктивни прилог). Осим прве, која описује услове рада, све остале се односе на поступке у оквиру подручја рада. То су: уређење простора и коришћење материјала, као и извођење активности у оквирима подручја рада (певање, слушање музике, музичко стваралаштво, увежбавање).

Полазећи од чињенице да се социјална психологија, као научна дисциплина, бави друштвеним понашањем људи или интеракцијама људи у друштвеним групама, у социјално-психолошки контекст учења уврштене су три теме: комуникација, дисциплина и обликовање понашања ученика у разреду. Све три теме су важне за

сваки предмет, а у настави музике се огледају у емоционалном приступу музици где је комуникација на вишем нивоу, дисциплини која погодује вежбању и извођењу музике, као и обликовању понашања да би се постигла радна и стваралачка атмосфера.

Истраживања показују (Лалић-Вучетић, 2008; Sprinthall et al., 1998) да наставници који имају позитивне ставове према свом окружењу и свету уопште, примењују различите врсте невербалних правила да би охрабрили учениково учешће и укључивање у активности на часу. Супротно томе, наставникови негативни ставови истичу невербално понашање које обесхрабрује или инхибира учешће у активностима. Намеће се закључак да је основа добре комуникације у разреду (наставник – ученик) уважавање сваког ученика. Затим, потребно је позитивно понашање наставника, што подразумева топао и емоционални однос, отворену комуникацију и адекватно решавање конфликта у разреду.

Комуникација је више од „наставник прича – ученик слуша“. Она је више од речи које особе размене. Често се деси да поруке које наставник намерава да пошаље нису поруке које су ученици примили. Тада настаје проблем, због чега управљање разредом долази у први план. Такође, дисциплински проблеми настају из малих кршења правила, па наставник треба да располаже већим бројем поступака којима прекида неприкладно понашање (контакт очима, вербални наговештаји, „ја поруке“, подсећање ученика на процедуре, понуђена могућност избора). Обликовању понашања се треба посветити од првог сусрета са ученицима, уз договор са ученицима. То се односи на договор о заједничком приступу за подршку позитивном понашању и исправљању проблема, као и развијању неколико позитивно формулисаних, специфичних очекивања од понашања и процедуре за поучавање свих ученика овим очекивањима. Такође, потребна је идентификација начина (од малих, једноставних, као сложенијим) признавања пожељних понашања и исправљања грешака у понашању, а затим и интеграција процедура, тј. подршке, у одељенску дисциплинску политику (Лалић-Вучетић, 2008).

У савременим разматрањима у области педагошке теорије истиче се потреба развијања интерпретативних оквира за разматрање процеса успостављања и одржавања разредне дисциплине који су засновани на претпоставкама критичке педагогије и конструктивистичке теорије учења (Тадић, 2014). У том смислу истиче се да је стварност друштвено и језички конструисана, да је дисциплина нераскидиво повезана са деловањем институција и да би било могуће хуманизовати и демократизовати

односе у школи – у смислу подржавања осећања равноправности, једнакости и заједништва – уколико би наставници у већој мери примењивали стратегије разредне дисциплине засноване на подршци ученичкој аутономији у разреду (Тадић, 2014). Утврђено је да се разредна дисциплина може описати кроз три фактора: стратегија ауторитарних односа (контролишући тип – ослања се на ауторитет, контролу и чврстину става као средства којима се држи под контролом недисциплиновано понашање); стратегија казни, стриктних правила и упутстава (контролишући тип – коришћење казни и санкција за непоштовање правила, као и инсистирање наставника на правилима и процедурама које ученици треба да поштују); стратегија разговора, интересовања и позитивних поткрепљења (аутономни тип – коришћење разговора и договора у решавању проблематичних ситуација, спречавање недисциплинованог понашања настојањем да се ученици заинтересују за градиво и инсистирање првенствено на похвалама ученика за позитивна понашања).

Све три димензије стратегије разредне дисциплине могуће је даље истраживати у настави музике у основној школи, уколико се повеже васпитни концепт наставника са моделима стратегија успостављања и одржавања разредне дисциплине. У пракси до изражаја долазе уверења и поступци наставника у односу на конкретне дисциплинске појаве у разреду. У настави музике у основној школи дисциплински проблеми могу да се јаве када ученицима није јасно шта треба да раде у неком извођењу композиције (певањем или свирањем), нарочито ако су подељени на групе које имају свој задатак. Важно је истаћи да је у настави музике афирмација један од најефикаснијих и најдиректнијих алата за дисциплину. Због тога сваки ученик треба да зна да је прихваћен, чак и ако његово понашање повремено није адекватно. Кад год наставник музике реши да „натера ученике да се лепо понашају“, креће се путем неуспеха. Кад почне да тражи начине да „укључи ученика“ у музику, вероватно је на путу да успе (Rossman, 1989).

Наставник који жели позитивну дисциплину у свом разреду мора да има увид у разлоге недисциплине сваког ученика. То практично значи да би требало да познаје свако дете у свом разреду, његове породичне прилике, стандарде понашања на које је током живота упућивано, да зна чему ученик тежи, која су његова интересовања, шта доживљава у школи са друговима и наставницима, какво му је здравствено стање, другим речима, који су лични проблеми ученика. Само уз та сазнања наставник може да примени неку од стратегија разредне дисциплине које су

одређене и представљају технику чији је циљ да оснажи код ученика осећање аутономног деловања на часу, као и начин контроле понашања од стране наставника и послушност ученика.

Проблеми дисциплине у настави музике се најбоље могу спречити ако наставник осигура да ученици виде вредност и значај онога што уче. Када се млађа деца групишу за игру са певањем и играњем обично су бучна, те је потребно предупредити немир помоћу инструкција које су блиске игри. Када наставник развије углед због правичности, доследности, непосредности, ученици ће бити мање склони да стварају проблеме на часовима музике. Онда ће наставник бити слободан да се концентрише на важан аспект посла, а то је доживети музику у свој њеној лепоти кроз проверене вредности.

Школа може да подстиче добро понашање ученика, без недисциплинованог понашања, али наставник је дужан да спроведе захтеве наставног програма, те се очекује да ће ученици на часу музичког највише певати, свирати и слушати музику, што ће имплицирати наставникове музичке компетенције. Управљање разредом у настави музике је одговор на питање како да се организује музичка настава у основној школи, без мењања циљева програма, а да сви ученици приону на задатак и осећају задовољство због наученог. То се решава првенствено добром припремом наставника за сваки час, са различитим методама и облицима рада, уз коришћење наставних и очигледних средстава. Такође, у настави музике у основној школи час је динамичан и захтева промену активности (није пожељно да ученици само певају 45 минута), те самим тим до изражаја долазе и наставникове бројне музичке компетенције (наставник пева, свира, хармонизује, објашњава теоријске појмове и појаве у музици на пријемчив начин за одређени узраст). Експертско знање наставника је неопходно, али не и довољно. За ефикаснију наставу потребно и управљање разредом да би стечено знање помогло наставницима да буду организованији (да праве јасније презентације и да буду спремнији да препознају тешкоће које ученици имају).

Управљање разредом представља и неку врсту обуке чије ће савладавање обезбедити да се ученик добро понаша на часу, јер наставник зна како да предупреди немирно понашање ученика. Као прво, наставник објашњава ученицима шта је пожељно понашање на часу (моделовање, обука и друга упутства), а затим организује наставну ситуацију тако да до немирног понашања уопште не дође (припрема групних задатака, премештање немирних ученика да седе на другим местима). Сваки

искусни наставник зна да има много више разлога за смех када је одељење сарадљиво, а одељења ће бити спремнија за сарадњу уколико је наставник расположен и насмејан.

Иако не постоји систем јасних критеријума за категоризацију различитих врста подстицаја за примерено понашање ученика, у литератури се најчешће наводе четири опште класификације: материјални подстицаји, подстицаји у виду симбола, социјални и вербални подстицаји у виду активности (Вулфолк, Хјуз и Волкап, 2015). Након што се успоставе правила и процедуре, треба предвидети и последице за оне ученике који прекше неко од правила. О последицама се размишља и оне се примењују у случају када ученици забораве на културу понашања у учионици; када су неодговорни према задацима или наставном материјалу; када пређу границу пристојног понашања; када се појави насиље у разреду.

Обликовање понашања има за циљ педагошко деловање наставника у етичком аспекту, ради оспособљавања ученика за толеранцију, за заједнички живот са друговима, за живот у друштву које има своје моралне вредности. У том смислу награде и казне разматрају се као још једно образовно искуство за ученике. Оне су разноврсне и највише се односе на стицање или губљење привилегија у школи (јавна признања, материјалне награде, посета педагошко-психолошкој служби). Када је у питању руковођење разредом, у литератури се наводе технике доброг руковођења које се користе ради превазилажења конфликтних ситуација. Оне се односе на основне технике (кратке интервенције – кориговање понашања), затим на промене активности (које су у вези са временом), подстицање слабијих ученика, решавање конфликтних ситуација (расправе и провоцирање моћи) и формирање група (свако ради са сваким). Постоје и друге технике које се могу користити, у зависности од наставне ситуације (Vulfolk, et. al., 2014).

У раду је приказано више модела руковођења разредом, од различитих аутора, који почивају на идеји о подстицању и подржавању ученичке одговорности, аутономији, али и поштовању одговорности и задатака наставника и права и одговорности вршњака. Закључак је да све те технике морају бити усклађене са процедурама школског система и бити по закону. Оне се пак у настави музике у многоме разликују од оних везаних за друге предмете и огледају се у процедурама – рутинама које су специфичне, јер су везане за подручја рада. Показало се је да у руковођењу разредом током наставе музике неопходно користити језик музичког управљања који

ученици морају да науче, а наставници да поштују. То су: диригентски покрети, пажња пре, после и за време активности (певање, свирање, слушање музике), кретање кроз учионицу (музичка игра, узимање и враћање инструмената), редослед активности (као што је распевавање, учење мелодије по фразама), музички речник.

Својства наставника музике релевантна за успешно управљање разредом су сагледавана кроз: 1) својства личности наставника, 2) социјалне вештине наставника, 3) експертске музичке, као и педагошке компетенције.

У истраживању које се заснивало на систематском посматрању и проценама понашања ученика у разредној настави, издвојене су три основне димензије личности успешних наставника: а) топлина, разумевање, пријатељство; б) одговорност, систематичност и в) подстицајност, имагинативност. Нека истраживања указују на то да је успешан наставник жена која има извесну напетост (*tenseness*) у личности која проузрукује активитет у учионици и чини је осетљивом за дечје потребе. Она је флуентна и жива, топла, социјабилна и весела (Богуновић, 2010).

Улоге наставника, као својства личности наставника, посматране су са више аспеката, при чему се пошло од најједноставније поделе на улогу коју наставник има према наставном предмету, као стручњак који образује, и на ону коју има према ученику, као онај који васпитава. Преглед бројних наставничких улога, које су у овом раду дате, показује сву комплексност наставничке професије. Да би наставник био успешан професионалац, неопходно је да интегрише бројне улоге и функционисање из више различитих улога истовремено. У којој мери ће у томе бити успешан, зависи од личности самог наставника и његових капацитета за преузимање различитих улога. С друге стране, нису све улоге у свакој ситуацији једнако релевантне – у некој ситуацији долазе више до изражаја неке улоге, а у другој ситуацији неке друге улоге. То зависи од ученика, динамике односа у одељењу, актуелних активности и постављених циљева.

У литератури, када је реч о наставнику музике и остварењу његових улога, највише се говори о креативности и наставнику планеру, што се даље повезује са дисциплином у разреду. Такође, говори се о надахнутом наставнику, искреном, о наставнику који познаје своја ограничења, оном који предаје на основу својих способности, наставнику отвореног ума, широких схватања и оном који усавршава своје наставничке вештине. Наставник музике као лидер има задатак да, поред осталог, створи атмосферу у разреду у којој се сви добро осећају, где ученици желе да уче

баш тај материјал који је наставник понудио и да у њему уживају. Ово често значи да наставници морају објективно да процене свој лидерски потенцијал и да се суоче са изазовом, радећи вредно на афирмацији музике (и њеном успостављању), као и на успостављању дисциплине у понашању ученика.

Управљање разредом (*classroom management*) дефинише се као остварење подстицајног и сигурног окружења за учење. Такође се може схватити као концепт који повезује личност наставника и његово професионално понашање усмерено на остваривање свих његових професионалних улога, као и процесе који се одвијају у групи ученика са којима ради и ефекте – исходе тих процеса. О значају свега што овај концепт обухвата говори анализа резултата великог броја истраживања различитих утицаја на постигнућа ученика, која је показала да управљање разредом има најдиректнији утицај на ученичка постигнућа.

Стил наставника има свој специфичан, релативно стабилан и доследан склоп понашања у различитим ситуацијама у одељењу. Тај склоп понашања представља стил наставника у управљању разредом, који долази до изражаја у свим аспектима, елементима или димензијама наставног процеса. Разликовање ауторитарног, ауторитативног, попустљивог и равнодушног стила руковођења послужило је као полазиште многим ауторима који су се бавили стилевима наставника у управљању разредом. Укратко речено, дошло се до закључка да је ауторитарни стил строго контролисан стил рада у ком ученик не сме ништа без одобрења наставника. Ауторитативни стил одговара опису наставника који је демократичан у управљању разредом, а одликује га неформалност, емпатичност, праведност и сигурност. Попустљив стил наставника је пермисиван, игнорантан према проблемима и неразумљив, што значи да такав наставник жели да постигне циљ без улагања напора. Равнодушни стил описује наставника који није заинтересован за рад ученика, пасиван је посматрач рада, ученици га не воле и сматрају да је лош стручњак и управљач разредом. Може се закључити да клима коју наставник ствара у разреду јесте важан фактор у успешности процеса учења, те да је стил наставника у управљању разредом од пресудног значаја за квалитет разредне климе.

Наставник је основни актер у разреду: он је тај који предаје градиво, он бира начин на који ће свака наставна јединица бити презентована, он проверава у којој мери су ученици усвојили градиво и оцењује њихово постигнуће, он регулише дисциплину и кажњава недолично понашање на часу. Да би се процес подучавања и

учења одвијао на најбољи начин, потребно је да наставник усагласи шта ће, зашто и како да ради са ученицима. Због тога је веома важно да планира, програмира, остварује и вреднује свој рад. Обезбеђивање сарадње ученика укључује много више од ефикасног решавања проблема с дисциплином. Оно подразумева планирање активности, припремање материјала, постављање одговарајућих академских захтева и оних у вези с понашањем, давање јасних сигнала, остваривање лаганих прелаза, предвиђање и спречавање проблема, бирање и организовање редоследа активности тако да се ток и заинтересованост ученика одрже. Различите активности такође захтевају различите управљачке вештине.

Успешно управљати разредом не значи јавно исправљати свако кршење правила (ова врста јавне пажње може заправо подстаћи недолично понашање). Наставници који често исправљају ученике немају нужно најдисциплинованија одељења, јер док се већина ученика брзо повинује када наставник каже да се са нечим престане, неким ученицима је потребно више пута поновити. Привлачење пажње ученика на часу треба да буде у вези са наставниковом разрадом дидактичког материјала (припрема интересантног предавања, примена наставних и очигледних средстава), а да стратегије дисциплине буду само један од фактора у управљању разредом. Наиме, управљање разредом треба да допринесе концентрацији наставника на важан аспект посла, а то је доживети музику у њеној лепоти кроз проверене вредности.

Циљ управљања разредом јесте ослобађање ученика од лошег понашања на часу, а затим и његово активно учешће у музичким активностима не због тога што наставник оцењује постигнуто знање и умење, већ управо због тога што то води развијању ученичких музичких способности и богађењу његовог знања. То није ново поље рада већ враћање на вредности наставног програма оличене у дидактичком материјалу, подручјима рада, али са приступом учењу који мотивише ученике, попут групног и тимског рада, као и кооперативног учења. У свему наведеном управљање разредом је кључни фактор, јер доприноси радној атмосфери. На тај начин ученици ће бити задовољни постигнутим искуством учења, те им оцена неће бити једино задовољство које остварују на часу Музичке културе, већ и компетенције које стичу активним учешћем у настави.

Чиниоци ефикасног управљања разредом, дакле, постају очигледни када је наставник испунио потребе ученика док их истовремено снабдева важним искуством

учења. Прво, подразумева се да је ученицима пружена безбедна средина (атмосфера брижности), друго, да је наставник образован и вешт у подучавању. Ефикасна средина за учење је спој методике, педагогије, темпа, моделовања, експлицитних упутстава и комуникације, доследног и фер управљања, стварања мотивације и уживања у раду са ученицима. То такође значи да наставници морају да разумеју разлоге лошег понашања ученика; да препознају проблеме са понашањем и ставом ученика и да их решавају; да негују социјалне вештине; да се баве дисциплином без угрожавања темпа наставе; да проблеме решавају пригодним мерама и последицама. Јасно је да успех наставе и ефикасност искустава учења зависе од ефикасног управљања разредом.

Потребе ученика у основној школи су бројне и разноврсне. У школској ситуацији значајне су потребе ученика за емоционалним контактом и потребе за сигурношћу. Интелектуални рад и различити облици организованог друштвеног живота у школи захтевају емоционалну уравнотеженост, осећање поверења у социјалну околину и стабилно осећање самопоуздања. Наставник који управља разредом треба да пружи помоћ ученицима у основној школи да би они били способнији да управљају собом, то јест својим понашањем. Научници су дошли до сазнања да ученици кроз самоконтролу показују одговорност и способност да испуне сопствене потребе, а да не ометају права и потребе других, или да не угрозе позитивно морално или психолошко стање њихових другова/другарица из одељења. Наставник који управља разредом треба да идентификује проблем са самоконтролом ученика и да заједно са њим тражи решење за проблеме који се дешавају у школи. Ти проблеми могу да се односе на дисциплину и насиље ученика, на неприпремљеност за час, прављење галаме, устајање са места у учионици, одбијање послушности наставнику, бацање ствари. Насиље ученика укључује: физички напад, тучу, давање надимака, коришћење непријатних израза.

Претходна разматрања о односу између наставе, ученика и наставника говоре у прилог идеји о образовању наставника музике за управљање разредом у основној школи. Образовање за управљање разредом треба да осликава разумевање ствари и појава у наставном окружењу кроз учење о наставниковој улози, правима и одговорностима наставника и ученика, као и да омогући остварење подстицајног и сигурног окружења за учење.

Налази емпиријског истраживања омогућили су стицање знања о ефикасним чиниоцима у управљању разредом, и то чинилаца који су релевантни и о којима је

било речи у теоријском делу. Потврђено је да наставник треба да се бави начинима стварања социјалног и физичког окружења за учење истражујући управљање разредом у свим сегментима наставног процеса, што се сматра једном од главних дужности наставника, нарочито оних који су тек почели да раде. Наставници који су успешни у управљању разредом остварују више времена за учење, укључују више ученика у рад и помажу им да науче и да буду самоорганизовани. За школску праксу веома је важно да се наставници образују и за управљање разредом, ради остваривања позитивних ефеката у раду и учењу.

У раду су изложени бројни чиниоци управљања разредом који су потом обједињени тако да чине јединствени приступ музичкој настави у основној школи. Сви ти чиниоци управљања разредом посматрани су са аспекта музичких, педагошких и психолошких законитости, које несумњиво доприносе бољем разумевању наставног процеса, а самим тим и остварењу ефикасности и успешности у подучавању.

ЛИТЕРАТУРА

- Adams, R. S., Biddle, B. J. (1970). *Realities of Teaching: Explorations with Video Tape*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ajduković, M. i Pečnik, N. (2007). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
- Alberto, P. & Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Andrilović, V. i Čudina-Obradović, M. (1996). *Psihologija odgoja i obrazovanja III*. Zagreb: Školska knjiga.
- Andrilović, V. i Čudina-Obradović, M. (1994). *Osnove opće i razvojne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Arnett, J.J. (1999). Adolescent storm and stress reconsidered. *American Psychologist*, 54, 5, 317-326.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall.
- Barnes, R. (2006). *Primary Classroom Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Barrow, M. & Curzon-Hobson, A. (2003). From compliance to care: stimulating change in a New Zealand polytechnic. *Quality in Higher Education*, 9, 3, 267-72.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1, Pt. 2, 1-103.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In R. Lerner, , A.C. Peterson and J. Brooks Gunn (Eds.). *Encyclopedia on adolescence* (746-758). New York: Garland Press.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 6, 608-616.
- Bezić, K. (1975). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Bjerkvol, J.-R. (2005). *Nadahnuto biće: dete i pesma, igra i učenje kroz životno doba*. Beograd: Plato.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Bogunović, B. (2013). Stvaralački rad, inicijativa i saradnja mladih u nastavi muzičke kulture. U: J. Šefer i Đ. Komlenović (prir.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja u nastavnim predmetima* (141-163). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Богуновић, Б. и Станишић, Ј. (2013). Компетенције наставника музичких и општеобразовних школа. *Педагогија*, 68, 2, 193–207.
- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Institut za pedagoška istraživanja.
- Богуновић, Б. (2006). Својства личности наставника музике. *Зборник Института за педагошка истраживања* 38, 1, 247-263.

-
- Божановић-Шарановић Н. и Наход-Милановић С. (2004). Теоријске основе планирања курикулума. У: С. Крњајић (ур.). *Знање и постигнуће* (26-39). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Bratanić, M. (1997). *Susreti u nastavi: mikropedagoški pristup*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M., Mužić, V. (1987). Prilog istraživanju pohvale i prijekora u razrednoj komunikaciji. *Istraživanje odgoja i obrazovanja*, 7, 77-90.
- Brdar, I. (1993). Šta je socijalna kompetencija? *Godišnjak zavoda za psihologiju* (13-22). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Brdarić, R. (1986). *Pripremanje nastavnika za nastavu glazbene kulture*. Priručnik za nastavnike razredne nastave i glazbene kulture u odgoju u osnovnom te usmerenom obrazovanju. Zagreb: Školska knjiga.
- Brooks, J. G. & Brooks M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. E. & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bru, E., Stephens, P., Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40, 4, 287–307.
- Burmark, L. (2002). *Visual literacy: learn to see, see to learn*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Byrne, D. (2005). *Social Exclusion* (Issues in Society) 2nd Edition. Maidenhead: Open University Press.
- Canter, L. & Canter, M. (2002). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom* (3rd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Coleman, J. S., Johnstone John W C; Jonassohn K. (1961/1981). *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. Westport: Greenwood Press.
- Cowley, S. (2006). *Tajne uspješnog rada u razredu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Црњаковић, Б., Стојиљковић, С. и Годоровић Ј. (2008). Васпитни стил родитеља и локус контроле адолесцената. *Настава и васпитање*, 57, 4, 514-529.
- Цветковић, Ј. (2015). *Иманентни слух и рецепција музике*. Ниш: Универзитет у Нишу, Факултет уметности, Центар за научноистраживачки рад САНУ.
- Цветковић, Ј. и Динић, М. (2008). Дидактика музике 20. века – концепт активне методе. *Од рецепције до интерпретације. Зборник радова XI педагошког форума* (152-163). Београд: Факултет музичке уметности.
- Cummings, C. B. (2000). *Winning strategies for classroom management*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ђурчић, М. и Ждерић, М. (2000). *Методика наставе природе и друштва*. Бијељина: Универзитет у Српском Сарајеву, Учитељски факултет у Бијељини.
- Danielson, P. (2002). Learning to cooperate: Reciprocity and self-control. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 2, 256-257.
- Ђерић, И. (2009). Садржај стереотипа наставника о адолесцентима. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41, 1, 131-146.
- Ђерић, И. (2007). Модели разредне дисциплине. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39, 1, 183-187.

-
- Ђигић, Г. (2013). *Личност наставника и стилови управљања разредом* (докторска дисертација). Ниш: Универзитет у Нишу, Департаман за психологију.
- Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава*. Београд: Научна књига.
- Elliott, J. D. (2005) *Paraxial Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Encyclopedia Britannica* (1962). London: William Benton.
- Ferović, S. (2005). Modeli kreativne nastave – primena u muzičkoj edukaciji. U T. Karača i S. Kazić (ур.), *4 Međunarodni simpozij Muzika u društvu, Zbornik radova*. Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH.
- Ferović, S. (2007). Muzika i njen uticaj na spoznaje u tehnicima i matematičarima. U R. Hodžić, J. Talam i F. Hadžić (ур.), *5 Međunarodni simpozij Muzika u društvu. Zbornik radova*. Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH.
- Fitts, W. H. (1970). *Interpersonal competence: The wheel model. Studies on the self-concept and rehabilitation: Research monograph No. 2*. Nashville, TN: Dede Wallace Center.
- Galwey, J. (1970) Classroom discipline. *Comprehensive Education*, 4, 24-6.
- Гавалда, А. (2008). *Тридесет пет кила наде*. Београд: Паидеја.
- Гашић-Павишић, С. (1988). *Кањњаванје и дете*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Гашић-Павишић, С. (2005). *Модели разредне дисциплине*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Zagreb: Eduka.
- Glasser W. (2000). *Teorija izbora – Nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1990). *Education Psychology: A Realistic Approach*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goldstein, S. & Brooks, R. (2007). *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Гордон, Т. (2008). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Gordon, G. Debra (2002). Discipline in the Music Classroom: One component contributing to teacher stress. *Music Education Research*, 4, 1.
- Grant, J. W. & Drafall, L. E. (1991). Teacher effectiveness research: A review and comparison. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 4, 12-34. Haggblom, S. J., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M., Borecky, C. M., McGahhey, R., et al. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6, 2, 139-152.
- Hall, G. S. (1904). Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. *Classics in the History of Psychology* 2.
- Handley, D. G. (1973). *Personality, learning and teaching*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of ideational fluency: some normative data. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 109-12.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental psychology of music*. Cambridge: University Press.
- Harré, H. R., Marsh, P. & Rosser, E. (1978). *The rules of disorder*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hartley-Leonard, D. (1987) Perspectives, *Newsweek*, 24 August, 11.

-
- Хавелка, Н. (1980) *Психолошке основе групног рада у васпитању и образовању. Од групе до колектива*. Београд: Научна књига.
- Herring, M. & Wahler, R. G. (2003). Children's cooperation at school: The comparative influences of teacher responsiveness and the children's home-based behavior. *Journal of Behavioral Education*, 12, 2, 119-130.
- Hoskyns, J. (2000). Music education. A European perspective. In G.Spruce (ed.), *Teaching music in secondary schools*. London and New York: Rutledge Falmer, The Open University.
- Ивановић, М. (1985). *Методика наставе музичког васпитања у основној школи*. Књажевац: „Нота“.
- Ивановић, Н. (2007) *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.
- Игњачевић, М. (2006). *Principi i metode aktivnog učenja i njihova primena u nastavi muzičke umetnosti* (diplomski rad). Београд: Факултет музичке уметности.
- Јањушевић, М. (1967). *Дидактика*. Београд: Вук Караџић.
- Јанјушевић, М. и Рејовић Јанјушевић, Д. (1953). *Методика наставе почетног читања и писања*. Београд: Педагошко друштво NR Србије.
- Jones, P. M. (2007). Music education for society's sake: music education in an era of global neo-imperial/neo-medieval marker-driven paradigms and structures. *Mayday Group Journal – Action and Change in Music Education*, 6, 1.
- Joksimović, S. i Bogunović, B. (2005). Nastavnici o kontekstu nastave i postignuće učenika. U R. Antonijević i D. Janjetović (prir.), *TIMSS 2003 u Srbiji* (270-291). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јоксимовић, С., Максић, С. и Ђуришић-Бојановић, Б. М. (2004). Прилог евалуацији предмета верска настава и грађанско васпитање. У *Знање и постигнуће* (203-223). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Jorgensen, E. J. (2008). *The Art of Teaching Music*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Јовић-Милетић, С. (2011). *Почетно музичко описмењавање на српском музичком језику*. Београд: Дијамант принт.
- Кафол, Б. (2007). Описно оцењивање у музици и осталим наставно-образовним областима. У *Зборник 5. Међународног симпозија „Музика у друштву“* (206-223). Сарајево: Музичка академија.
- Каменов, Е. (1997). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (21-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Капор-Стануловић, Н. (2007). *На путу ка одраслости. Психички развој и психосоцијални аспект здравља младих*. Београд: Завод за уџбенике.
- Касагић, Љ. (1996). *Личност и учење*. Београд: НИУ „Војска“.
- Клајн, И. и Шипка, М. (2007). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Крнета, Љ. (1974). *Педагогија*. Београд: Научна књига.

-
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krñajić, C. (2006). Ученик под стресом. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38, 1, 151-173.
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: Вук Караџић.
- Кужунџић, Н. (1983). Одгој одгајатеља у самоуправном друштву. *Pedagoški rad : časopis za pedagoška i prosvjetna pitanja / [glavni i odgovorni urednik Josip Pivac]*, 38, br. 3-4, 142-149. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, Savez pedagoških društava Hrvatske.
- Лакета, Н. (1987). Односи у школи (ученици – наставници), Пожељне и непожељне особине наставника са гледишта ученика. Анализе и истраживања у образовању и васпитању. У *Зборник радова наставника*, бр. 10 (51-64). Титово Ужице: Педагошка академија.
- Лалић, Н. (2005). Подстицање као васпитна мера у основној школи. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 2, 132-152.
- Лалић-Вучетић, Н. (2008). Квалитет комуникације између наставника и ученика и примена подстицајних мера. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40, 1, 122-136.
- Lavender, C. (1991). *Making each minute count: time-savers, tips and kid/tested strategies for the music class*. USA: Jenson publications.
- Lawson, T. & Comber, C. (2000). Introducing Information and Communication Technologies into Schools: The blurring of boundaries. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 3, 419-433.
- Lewin, K., Lippit, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Mackay, J. (2006) *Managing classroom interactions*. Australia: Acer Press.
- MacTavish, M. D. & Kolb, J. A. (2006). Involving teacher leaders in authentic learning: Moving beyond empowerment to engagement. *The Beacon*, 2, 4, 1-8.
- Максвел, Џ. (2005). *Како да постанете истински вођа*. Београд: Алгоритам.
- Mann, R. D., Arnold S., Binder, J., Cytrynbaum S., Newman, B. M., Ringwald, B., Ringwald, J., Rosenwein, R. (1970). *The College Classroom: Conflict, Change and Learning*. USA: John Wiley.
- Marzano R. J. & Marzano J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61, 3, 6-13.
- Marzano, R. J., Marzano J. S. & Pickering D. J. (2003). Classroom Management that works. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCutcheon, J.W., Schmidt C.P. & Bolden S.H. (1991). Relationships among selected variables, academic achievement and student teaching behavior. *Journal of Research and Development in Education*, 24, 38-44.
- McLeod, J., Fisher J. and Hoover G. (2003). *The Key Elements of Classroom Management, Managing Time and Space. Student Behavior and Instructional Strategies*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum.
- Mejer, L. B. (1986). *Emocije i značenje u muzici*. Beograd: Nolit.
- Merrion, M. (1996). Classroom management for beginning music educators. In G.Spruce (ed.), *Teaching Music*. London: Routledge Falmer.

-
- Милановић-Наход, С. и Шарановић-Божановић, Н. (2003). Настава и индивидуалне особености ученика. У Ј. Шефер, С. Максић и С. Јоксимовић (ур.) *Уважавање различитости и образовање* (19-25). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Milanović, J. (1998). *Razlike učitelja i nastavnika na Majer-Brigs indikatoru tipova (MBTI)* (diplomski rad). Београд: Филозофски факултет.
- Milat, J. (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Загреб: Школска књига.
- Miller, D. F. (1996). *Positive child guidance*. Boston, MA: Delmar
- Милошевић, Н. (2004). Процена самоефикасности и постигнуће. У С. Милановић-Наход и Н. Шарановић-Божановић (прир.), *Знање и постигнуће* (167-177). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Miltenberger, R. G. (2001). *Behavior modification: Principles and procedures* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Montague, M. D. (2007). The importance of music education in the middle school curriculum. National association of elementary school principals' portal, November, 16.
- Монтесори, М. (2003). *Унијајући ум*. Београд: ДН Центар.
- Morgan D. L. (1997). (2nd Edition) *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Munn, P. & Johnston, M. (1992). *Truancy and Attendance in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Национални просветни савет Републике Србије (2011). Стандарди компетенција за професију наставника и професионални развој наставника. Преузето 2015 са http://www.zov.gov.rs/attachments/132_standardi-nastavnika_cir.pdf
- Наход, С. (2004). Стандарди и критеријуми евалуације у васпитању. У С. Милановић-Наход и Н. Шарановић-Божановић (прир.) *Знање и постигнуће* (73-78). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Наставни план и програм*. 2016, World Wide Web <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/?lng=lat> Retrived 11. February,
- Нешић, В. (2003). *Музика, човек и друштво*. Ниш: ДИГП „Просвета“.
- Paterson, K. (2005). *55 Teachers Dilemmas: ten powerful solutions to almost any classroom*. Markham, ON: Pembroke Publishers.
- Павловић, Б. (2008). Изазови лидерске улоге наставника. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40, 2, 388-402.
- Павловић, Б. (2004). Настава као отворени систем. У С. Крњајић (ур.). *Знање и постигнуће*. (101-115). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Павловић, Б. (2003). Дечја питања у настави као израз индивидуалних различитости У С. Крњајић (ур.). *Уважавање различитости и образовање*. (34-39). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Павловић, Ј. (2010). Однос теорије и праксе: од непродуктивног расцепа до обогаћујуће узамјамности. У Половина, Н. и Павловић, Ј. (ур.) *Теорија и пракса професионалног развоја наставника* (105-126). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Павловић, С. (2010). Едукативни софтвери у настави солфеђа. У М. Petrović (ур.), *Покрет у музичким и сценским уметностима. Зборник 12 Педагошког форума* (205-216). Београд: Факултет музичке уметности.
- Perišić, M. (1972). *Disciplina u školi*. Sarajevo: IP „Svjetlost“.

-
- Пешикан, А. (2003). Уважавање индивидуалних разлика у активном учењу. У С. Максић и С. Јоксимовић (ур.). *Уважавање различитости и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Poljak, V. (1984). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Potkonjak, N. M. i Pijanović P. (1996). *Pedagoški leksikon*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Поткоњак, Н. и Шимлеша П. (ред.). (1989). *Педагошка енциклопедија 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Powell, R. G. & Dana C. (2008). *Classroom Communication and Diversity, Enhancing Instructional Practice.*, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Požgaj, J. (1975). *Metodika glazbenog odgoja u osnovnoj školi*. Zagreb: Prosvjetni sabor Hrvatske.
- Radovanović, V. (1993). Empathy of secondary school teachers. *Psihologija*, 26, 1-2, 11-50
- Reavis, C.A. & Derlega, V.J. (1976). Test of a contingency model of teacher effectiveness. *Journal of Educational Research*, 69, 6, 221-225.
- Regelski T. A (1975). *Principles and problems of music education* (Contemporary Perspectives in Museum Education). Published by Prentice-Hall
- Ridnouer, K. (2006). *Managing Your Classroom with the heart*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Riggio, R. E. & Zimmerman, J. (1991). Social skills and interpersonal relationships: Influences on social support and support seeking. *Advances in Personal Relationships*, 2, 133-155.
- Ronen, T. (2004). Imparting self-control skills to decrease aggressive behaviour in a 12-year old boy. *Journal of Social Work*, 4, 269-288.
- Rossman, R. L. (1989). TIPS Discipline in the Music Classroom, Music Educators National Conference, Virginia, SAD.
- Рот, Н. (2004) *Знакови и значења. Вербална и невербална комуникација*. Београд: Плато.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaption. *Group and Organization Studies*, 1, 334-354.
- Савовић, Б. (2001). Ставови ученика према дисциплинским проблемима у основној и средњој школи. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 33, 33, 408-416.
- Schloss, P. J., Smith, M. A. (1998). *Applied Behavior Analysis in the Classroom*. Prentice Hall.
- Schneider, J. D. (2005). *The psychology of stereotyping*. New York: Guilford Press.
- Savage, T. V. (1999). *Teaching self-control through management and discipline*. Second Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology, Theory and Practice*. USA: Pearson.
- Skoglund, C. (1987) *Några föreställningar om kreativitet och skapande genom tiderna*. Stockholm: Barns skapande lek.
- Smith, J. C. & Laslett, R. (1993). *Effective classroom management*. London & New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Smith, F. (1986). *Learning to Lead : How to Bring Out the Best in People*. Waco, TX: Word Books.
- Smith, D. D. & Rivera, D. M. (1993). *Effective discipline*. Austin: TX: Pro-Ed.

-
- Sprinthall, R. C., Sprinthall, N. A. & Oja S. N. (1998). *Educational Psychology: A Developmental Approach*. USA: McGraw-Hill.
- Spruce, G. (2000). Ways of thinking about music, Political dimensions and educational consequences. In G. Spruce (ed.), *Teaching Music in Secondary Schools*. London and New York: Rutledge Falmer, The Open University.
- Станковић, Д. (2010). Место компетенција у професионалном развоју наставника. У Н. Половина и Ј. Павловић (прир.), *Теорија и пракса професионалног развоја наставника* (63-84). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Staton, F. T. (1965). *Uspješno podučavanje*. Zagreb: Panorama.
- Стефановић, А., Луцелшваб Д., Ивановић Н. (2008). *Музичка култура за пети разред деветогодишње основне школе: методски приручник за наставнике*. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стефановић, С. (2014а). Музичке компетенције наставника музике у основној школи. У *Зборник радова са научног скупа „Традиција као инспирација“*. Бања Лука: Универзитет умјетности.
- Стефановић, С. (2014б). Настава музике у основној школи: Дисциплина ученика и стратегије наставника. У М. Петровић (ур.), *Тематски зборник: Социолошки аспект педагогије и извођаштва у сценским уметностима* (70-81). Београд: Факултет музичке уметности.
- Стефановић, С. (2011а). Драматургија музичких активности у основној школи или наставна игра – наставне методе и облици рада У М. Петровић (ур.), *Зборник тринаестог педагошког форума сценских уметности* (243-254). Београд: Факултет музичке уметности.
- Стефановић, С. (2011б). Коришћење времена у школским условима У *Зборник радова са научног скупа „Традиција као инспирација“* (678-686). Бања Лука: Универзитет умјетности.
- Стефановић, С. (2010). Савремени и/или традиционални поглед на Дидактички материјал у наставним плановима и програмима, У *Зборник Међународног научног скупа „Дани Владе С. Милошевића“*, 75-83, Бања Лука.
- Стефановић, С. (2008). Савремени основношколски уџбеник и настава музике: Компаративна анализа дидактичко методичке апаратуре (Србија, Чешка, Словенија и Велика Британија), *Зборник радова 4. Међународног симпозија „Музика у друштву“*, Музиколошко друштво ФБиХ, 254-269.
- Стефановић, С. (2010). Савремени и/или традиционални поглед на Дидактички материјал у наставним плановима и програмима. У *Зборник Међународног научног скупа „Дани Владе С. Милошевића“*, 75-83, Бања Лука.
- Стефановић, С. (2008). Савремени основношколски уџбеник и настава музике: Компаративна анализа дидактичко методичке апаратуре (Србија, Чешка, Словенија и Велика Британија), *Зборник радова 4. Међународног симпозија „Музика у друштву“*, Музиколошко друштво ФБиХ, 254-269.
- Стефановић, С. (2000). Могућности употребе компјутера у настави музике. У П. Газивода (ур.), *Васпитање и образовање*, бр. 4 (203-213). Подгорица.
- Стојиљковић, С. (2014). *Психолошке карактеристике наставника*. Ниш: Филозофски факултет.
- Свет по мери деце www.unicef.org/specialsession 19.06.2011. у 16 и 45 сати.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*, Rutledge, London.

-
- Шевкушић, С. (2003). Кооперативно учење и уважавање разлика. У Ј. Шефер, С. Максић и С. Јоксимовић (ур.) *Уважавање различитости и образовање* (101-107). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. и Спасеновић, В. (2004). Унапређивање социјалних вештина ученика. У С. Милановић-Наход и Н. Шарановић-Божановић (прир.), *Знање и постигнуће* (148-166). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Ј. (2010). Превођење теорије у праксу као креативни простор. У Н. Половина, и Павловић, Ј. (ур.), *Теорија и пракса професионалног развоја наставника* (127-147). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шуковић, Љ. (1990). Музичке игре. У *Игре и активности деце* (193-243). Београд: Нова просвета.
- Тадић, А. (2014). Наставнички модели и стратегије успостављања и одржавања разредне дисциплине. У *Иновације у настави*, 27, 4, 7-20.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: sound theory and effective practice*, Westport, Connecticut, London.
- Трнавац, Н. (1996). *Фрагменти о дисциплини ученика*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског института.
- Trnava, N., Đorđević, J. (2010). *Pedagogija – Udžbenik za nastavnike*. 12. izd. Београд: Научна КМД.
- Тупањац, А., Богуновић, Б., Ивановић, Н., Ђуровић, Н., Тубин З. и Нешић, Д. (2007). *Музичка култура: приручник за наставнике*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Валон, А. (1999). *Психолошки развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Vasiljević, Z. M. (2006). *Metodika muzičke pismenosti: udžbenik za studente Univerziteta umetnosti i Učiteljskog fakulteta*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Визек-Видовић, В., Влаховић-Штетић, В., Ријавец, М., Миљковић, Д. (2014). *Психологија образовања* [превод Александра Станић]. Београд: Клетт.
- Voglar, M. (1997). *Kako muziku približiti deci*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Водич за увођење у посао, наставника предметне наставе основних и средњих школа (2006). Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.
- Вујаклија, М. (2006). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Вукомановић, Н., Комненић, О. (1981). *Музичке игре*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Vulfolk, A., Hjuž, M., Volkar, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju I*. [Naslov originala: Psychology in Education / Anita Woolfolk, Malcolm Hughes, Vivienne Walkup. Prevela sa engleskog Marina Vicanović]. Београд: Clio.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Weber, J. K. (1982). *The Teacher is the Key: A Practical Guide for Teaching the Adolescent with Learning Difficulties*, Published by Methuen, SAD.
- Weinstein, C. S. & Mignano, A. J., Jr. (1993). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Weisz, J. R., Chaiyasit, W., Weiss, B., Eastman, K. L., Jackson E. W. (1995). A Multimethod Study of Problem Behavior among Thai and American Children in School: Teacher Reports versus Direct Observations, *Child Development*, 66, 402-415.

-
- Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome. *Educational Review*, 40, 13-27.
- Wiemann, J. M. & Backlund, P. (1980). Current theory and research in communicative competence. *Review of Educational Research*, 50, 185-198.
- Woodward, C. S. (2005). Critical Matters in Early Childhood Music Education. In: *Praxial Music Education*, Reflections and Dialogues, Oxford's University Press.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wright, P. (2000). ICT and the music curriculum, In: *Teaching Music in Secondary Schools, A reader* (Editor Gary Spruce), Routledge Falmer. London and New York: The Open University.
- Yue, X. D. & Ho, K. K. (1998). Evaluating educational problems, behavioural Problems and intervention strategies in secondary schools in Hong Kong: Views from students, parents and teachers. *Psychologia*, 41 (4), 226-234.
- Zirpoli, T. J. & Melloy, K. J. (2001). *Behavior management: Applications for teachers*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill.
- Златић, Л., Бјекић, Д., Петровић, В. (2007). Интеракциона укљученост и вербалне способности будућих учитеља. У Јовановић, В. (ур.), *Примењена психологија: Школа и професија* (тематски зборник радова), 117-130. Ниш: Филозофски факултет.
- Žarnić, B. (2000). Neka pitanja o logici i obrazovanju. U: *Logika*, 4: 13–24. Visoka učiteljska škola, Split. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1.

ИНСТРУКТИВНИ ПРИЛОГ

1. Уређење простора и коришћење материјала предвиђа:

- подешавање столица, наставних и очигледних средстава;
- поступак за узимање и враћање инструмената;
- поступке за дељење инструмената или нотног материјала (треба имати довољно комада за сваког ученика);
- поступак за краће одлагање инструмената – у току часа ученици могу да одложе инструменте на клупу, а металофоне на под испод столице;
- коришћење наставних и очигледних средстава (која су маштовита);
- наставник не сме да допусти да било какав материјал невезан за музичко, као што су уџбеници или свеске из других предмета, скреће пажњу ученика на часу;
- намештај, наставна и очигледна средства у кабинету за музичко треба буду организовани пре почетка часа, а ученици смештени на столице које су им добро постављене (у односу на центар активности).

2. За извођење активности потребно је:

- установити и следити редован поступак који назначава да се захтева пажња пре почетка и после извођења активности;
- утврдити критеријуме које ће наставник користити за бирање група извођача – на пример: једна група пева, друга добија металофоне, трећа звечке, четврта штапиће;
- ученицима дати јасно и концизно све информације које ће им помоћи да сазнају циљеве активности, а онда у неколико пажљиво срочених реченица дати ученицима одређене задатке које би требало да ураде на часу;
- утврдити кретање ученика кроз учионицу – груписање по задацима; најбоље би било да се ученици крећу у неком музичком контексту (као што је кретање једног реда ученика уз неку музичку фразу), при чему је такође потребно утврдити како ће се ученици вратити на своја места;
- планирати креативне активности унапред да би се одредило да ли ће се активност остварити у великим или у малим групама;
- испланирати поступке за дељење разреда у групе и за кретање ка зонама групног рада (тј. према центрима активности);

-
- одредити лидера сваке групе – то омогућава бољу комуникацију са групом и већу одговорност самих ученика;
 - избегавати постављање две јаке лидерске личности у истој групи да не би дошло до сукоба; понекад је пожељно припремити и писана упутства за лидере групе, те ограничити време у коме ће ученици или групе радити на неком задатку – на пример: на стварању нове композиције (15 минута у току часа или неколико дана у недељи, као групни домаћи задатак);
 - користити технике постављања питања да би се ученицима помогло да боље организују звуке и да им се помогне да развију критеријуме и поступке за вредновање својих и туђих композиција – на тај начин ученици треба да „прочисте“ своју композицију;
 - утврдити редослед активности са знаком шта треба радити прво, друго, треће; наставник би требало да сва своја упутства и очекивања јасно и недвосмислено саопшти ученицима – на пример, када се слуша музика, пожељно је установити један „оквир тишине“ око сваке композиције, почињући и завршавајући са бар 5 секунди тишине;
 - владати техником надгледања за време активности да би се уочили ученици којима је неопходна помоћ;
 - научити ученике да слушају једни друге током активности извођења (певање и свирање), и не трошити време за дуго вежбање композиције или учење сваке композиције (механички) напамет;
 - научити ученике да усмере пажњу према наставнику да би пратили инструкције (нарочито покрете руком или гестом) – када ученици гледају наставника, пажња им је усмерена и наставник може да комуницира са њима;
 - исту композицију увежбавати више пута на одвојеним часовима, а не захтевати да се она одмах научи на једном часу;
 - често прекидати певање или свирање и слушати како ученици сами изводе композицију – када наставник изводи композицију заједно са ученицима, он не сме да дозволи да ученици постану зависни од његовог извођења;
 - ако се у млађим разредима понекад користе снимци песама које се пуштају са касетофона, препоручује се да се када ученици упамте песму у тиша звук на касетофону и наставник слуша ученике док певају – на тај начин се остварује циљ да ученици постану самостални извођачи.

3. Певање:

- наставник мора да зна песме напамет, тако да може да одржи визуелни контакт са ученицима (нарочито када свира пратњу за песме, јер тада може да гледа у ученике);
- рутина за почетак певања песме мора бити јасна: индикација висине почетног тона (интонација),¹⁰⁰ темпа, момента почетка – важно је да инструментални уводи за песме буду кратки, јер ученици желе да изводе, а не да слушају наставника како свира;
- држати се принципа да је музичка демонстрација песме ефектнија од вербалних објашњења;

4. Слушање:

- наставник мора добро да познаје композицију намењену слушању (да зна сваки њен део да би правилно навео ученике како да је слушају);
- наставник мора да слуша музику заједно са ученицима и да их кроз слушање „води“, а не да припрема материјале за следећу активност док траје музика;
- наставник својим понашањем треба да покаже ученицима да и сам прилази слушању музике као пријатном искуству;
- планирање поступка за груписање и седење ученика за време слушања музике – испланирати поступке за (вођено слушање): најпре поделити композицију на делове, затим увести ученике у слушање пригодним разговором, а онда свести разговор на минимум и пустити да музика комуницира са ученицима – дискусије треба да се одвијају пре и после слушања, а док тече снимак композиције не би требало да буде приче;
- јачину тона прилагодити тако да симулира живо извођење – ако је сувише тихо, звук ће постати тек музичка позадина, ако је прегласно, музика ће бити непријатна;
- звук утишавати постепено, када се жели прекидање емитовања;
- у вези са слушањем музике, нарочито је важно да наставник помогне ученицима да развију адекватан речник за дискутовање о музици – будући да је музику често тешко описати речима, треба користити графичку нотацију или физички покрет да би се ученици изразили;

¹⁰⁰ Најбоље је да наставник осмисли инструментални увод од неколико тактова, који ће уједно бити оријентир за правилну интонацију.

4. Музичко стваралаштво:

- стварање композиције – наставник треба да планира и дефинише музичке параметре унутар којих ученици могу да раде; то се односи на потребна објашњења око бирања музичког материјала (звук – тон: висина, трајање и боја) који ученици треба да истражују, као и на утврђивање реалних ограничења дужине очекиване композиције и времена које треба провести на тој активности;
- када ученици сами стварају своје композиције (истражују звук) треба им признати уметничке квалитете;
- док траје ова активност стваралаштва, наставник треба да форсира процес радије него продукт (композиција), дајући вербалну и невербалну подршку ученицима који ефикасно раде кроз процес истраживања, замишљања и организовања звука;
- када ученици сами презентују своје композиције, потребно је организовати концертну атмосферу (свака група изводи своје дело за друге ученике у разреду), те је „оквир тишине“ и овде неопходан уз много позитивне подршке (како од стране наставника, тако и стране ученика).

5. Увежбавање:

- за ученике у основној школи нарочито је важно избегавати предуги рад на проблемима са једним делом разреда, јер ако се то чини остали ће изгубити интересовање и пажњу;
- избегавати предуги рад на једном проблему у композицији, јер се ученици тако замарају и губе вољу да науче песму;
- када наставник жели да ученици изведу неки одређени део композиције, он мора да прецизно одреди који је то део, да се не би догодио неспоразум који изазива збуњеност и нервирање;
- вежбање композиције по деловима и фразама омогућава уштеду времена и приликом њиховог спајања даје добар резултат.

Росман (Rossman, 1989) даје још неколико савета: „Када наставник музике ’исправља’ разред у некој музичкој активности (певање, свирање), тада управљање мора да има један језик, јер ученици не могу да претпостављају шта наставник хоће – или да му читају мисли. Неопходно је да ученици разумеју посебан језик музичког управљања, односно да знају шта значе диригентски покрети или неки специфични покрети главе наставника (када свира и главом даје знак за почетак певања). Наставник мора да прави јасну разлику између извођења пулса и пауза руком или палицом и да држи све диригентске покрете изнад и

испред пулта, тако да нису ни изнад ни испод визуелне линије гледања ученика. У појединим школама наставници седе иза пулта клавира тако да не виде ученике, у другим имају високе подијуме, те ако су и сами високи то отежава ученицима да их гледају. С друге стране, поједини наставници музике држе пулте превише ниско и зато су принуђени да гледају надоле, тако да ученици не могу да им виде очи, нити наставник може то да користи да би им ухватио пажњу када им даје знаке главом или очима. Наставник музике треба да буде спреман за час тако што ће проверити партитуре (нотне записе песама за певање или композиције за свирање) и њене делове због штампарских или других грешака, а учењем партитуре напамет обезбеђује контролу разреда.“

ПРИЛОГ 2. УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ

Пред вама је упитник састављен од питања која се односе на чиниоце ефикасног управљања разредом. Налази истраживања треба да омогуће стицање знања и пруже могућност за практичне импликације.

Већи број питања постављен је тако да одговоре на њих треба дати уписивањем крстића у кућицу испод одговора који сте изабрали. На пример: уписати крстић у кућицу испод одговора Изразито се не слажем итд. Мањи број питања захтева да заокружите свој одговор; одговорите са Да или Не, или упишите број.

Сва питања се односе на наставу музике у вишим разредима основне школе. Решавање упитника траје 20 минута.

На крају, ако желите још нешто да кажете у вези са овим упитником или о нечему о чему Вас нисмо питали, а Ви желите да говорите, можете то и написати.

Хвала на сарадњи!

1. Пол наставника:

- а) Мушки
- б) Женски

2. Која је ваша стручна спрема?

- а) Средња школа
- б) Виша школа
- в) Факултет музичке уметности
- г) Специјализација
- д) Магистратура

3. Колико година радите у струци?

- а) До 5
- б) Од 5 до 10
- в) Од 10 до 25
- г) Преко 25

4. Које сте семинаре и друге облике стручног усавршавања похађали у протекле две године (уписати број)?

- а) Музички _____
- б) Педагошки _____
- в) Психолошки _____

5. Ако би се наставни план, за предмет <i>Музичка култура</i> у основној школи, примењивао доследно, могуће је да ученици стекну:	Уопште се не слажем	Не слажем се	Делимично се не слажем	Слажем се	Изразито се слажем
основна знања из музичке писмености					
основне информације о традиционалној музици у Србији					
знања везана за историјски контекст музике					
увид у токове савремене музике					
лакоћу у извођењу музике (певање и свирање)					
способност музичког стваралаштва					
увид у традиционалну музику других народа					
знања потребна за аналитички приступ музичком делу					
способност естетског процењивања музичког дела					

6. Наставни план и програм за наставу музике у основној школи у Србији треба да садржи песме и композиције:	Уопште се не слажем	Не слажем се	Делимично се не слажем	Слажем се	Изразито се слажем
поп и рок музике, као и песме из познатих филмова или цртаних филмова					
двадесетог века (уметничка и џез музика)					
обредне српске музике					
традиционалне музике света					
које осликавају историјски контекст музике					

7. У настави користим:	Врло ретко	Ретко	Понекад	Често	Готово увек
монолошку методу					
дијалошку методу					
методу демонстрације					
методу игре					

8. За наставу музике у основној школи погодан је:	Врло ретко	Ретко	Понекад	Често	Готово увек
фронтални облик рада					
групни облик рада					
индивидуални облик рада					
кооперативно учење					

9. У свом кабинету (учионици) у коме/јој радим, имам (заокружите Да или Не):		
акустични клавир	да	не
електрични клавир	да	не
музички стуб	да	не
Касетофон	да	не
ДВД	да	не
Компјутер	да	не
видео бим	да	не
слике музичких инструмената	да	не
слике композитора	да	не
паное на којима су фотографије са наступа школског хора и (или) ученички радови	да	не
Орфов инструментариј	да	не
неки од народних инструмената	да	не
ормаре за смештање инструмената и (или) другог материјала (збирке песама, компакт дискова и др.)	да	не
Школа у којој радим има музички кабинет	Да	Не

10. Одељења којима предајем имају следећи број ученика (заокружите):

- а) Од 15 до 20
- б) Од 20 до 25
- в) Од 25 до 30
- г) Од 30 до 35

Социјално-педагошки контекст 11. Наставник музике који ефикасно управља разредом:	Уопште се не слажем	Не слажем се	Делимично се не слажем	Слажем се	Изразито се слажем
уводи рутине (на пример: обнављање предходно учене лекције, правила понашања као што је улажење/излажење из учионице, ко и када сме да прича, тишина пред почетак слушања музике или певања и тд.)					
планира време (на пример: за задатак, промену методе или облика рада, излагање градива, подручје рада, дискусију итд.)					
пише детаљну припрему за сваки час (на пример: избор и подела материјала, циљеви активности, ток часа, методе и облици рада, наставна и очигледна средства, планирање времена, како започети и завршити час идр.)					
користи простор учионице тако што не мења: устаљени начин седења ученика (у потиљак), организацију - положај клупа (у редове), центар активности (који је увек усмерен на таблу, уџбеник и/или наставника који стоји или седи за клавиром) итд.					
контролише понашање ученика примењујући награде и казне (на пример: вербалне похвале, подстицаји у виду активности и/или посета директору или психо - педагошкој служби, разговор са разредним старешином)					
Социјално-психолошки контекст Наставник који добро управља разредом: комуницира са ученицима тако што користи: хумор, невербалне знаке (нпр. контакт погледом, по принципу „знам шта радиш“ или одобравање), диригентске покрете, паралингвистичке знаке (нпр. боја гласа), охрабрење, похвале, награде, примере позитивних, а не негативних узора					
нема проблема са дисциплином у разреду, јер има: задовољавајуће услове за рад у учионици, сав потребан материјал за подучавање, одмерен број задатака на часу, мали проценат ученика који се непримерено понашају на часу, мали проценат недостатака воље за учењем код ученика					

13. Сматрам да је за наставника музике у основној школи важно да:	Уопште се не слажем	Не слажем се	Делимично се не слажем	Слажем се	Изразито се слажем
добро влада вокалном техником					
добро свира на клавиру					
свира на још једном инструменту осим клавира					
познаје технику импровизације и компоновања					
Је добар диригент					
влада солфеђом и записивањем диктата					
добро хармонизује					
уме да анализира музичке форме					
познаје национални фолклор					
има знања из историје музике					
14. На основу свог искуства, изградио/ла сам став да:	Уопште се не слажем	Не слажем се	Делимично се не слажем	Слажем се	Изразито се слажем
ако је ученик немаран на часу, одредићу му казну, без даље дискусије					
не желим да намећем било каква правила својим ученицима					
разред мора бити миран, да би ученици могли да уче					
заинтересован сам за то шта уче моји ученици и како то уче					
ако ученик не стигне да уради задатак, то није мој проблем					
не желим да опомињем ученика, јер то може повредити његова осећања					
припремање часа није вредно труда					

увек настојим да објасним разлоге који стоје иза мојих правила и одлука					
нећу прихватити извињење ученика који је закаснио					
емоционална добробит мојих ученика ми је важнија него контрола разреда					
моји ученици знају да могу да ме прекину у предавању, ако имају релевантна питања					
ако ученик тражи дозволу за излазак из учионице, ја увек уважим његов захтев					
14/а. Замислите одређеног ученика и означите степен успешности поједине стратегије, из групе А и Б, коју би сте користили да «изађете на крај» са таквим учеником Група А	Врло ретко користим	Ретко користим	Понекад користим	Често користим	Врло често користим
контролишем непожељно понашање, захтевима и претњама упозоравам да ћу применити казну					
дајем подстицаје или награде за побољшано понашање					
обезбеђујем моделовање, обуку, или друга упутства, која су састављена тако да поуче ученика успешнијим начинима поступања (уопште или у оним ситуацијама када се често овај ученик понаша на проблематичан начин)					
идентификујем узроке за које верујем да су одговорни за учениково лоше понашање (породнични притисак, проблеми са појмом о себи итд.)					
разговарам са учеником, да би повећао његов увид у проблематично понашање и његове узроке или значење					
логичним објашњавањем или убеђивањем покушавам да променим неповољне ученикове ставове или уверења					
покушавам да охрабрим ученика и пружим му сигурност или саветујем да други подрже учеников појам о себи, стварањем подржавајуће средине.					
покушавам да развијем блиски однос са учеником					

146 Група Б	Врло ретко користим	Ретко користим	Понекад користим	Често користим	Врло често користим
ублажавам сукоб између ученика, тако што интервенишем што је могуће ређе и посредније					
користим хумор или друге технике за чување престижа или смањење напетости, ако је непосредна интервенција неопходна					
одржавам физичку близину или надгледам учениково понашање из близине					
прилагођавам очекивања у погледу рада и радне задатке, ако се чини да су неподесни и да стварају проблем					
прилагођавам распоред седења у учионици, групне задатке или друге факторе у социјалној средини и вршњачким односима					
трудим се да прибавим вршњачку подршку за проблематичног ученика					
трудим се да развијем психолошки притисак вршњака на проблематичног ученика (да би престао да се понаша неподесно)					
контактирам са члановима породице					

15. У којој мери сте сагласни са следећим ставовима:	Уопште се не слажем	Не слажем се	Делимично се не слажем	Слажем се	Изразито се слажем
када предајем, најчешће сам централни лик у наставним активностима					
у одељењу пажљиво слушах ученике и постављам им питања, спуштајући се на њихов ниво					
настава је за мене динамична размена између наставника и ученика, у којој обе стране уче једна од друге					
када је реч о талентованим ученицима, непрестано сам будан/на; видим себе као особу која усмерава надарене за своју струку					

у настави мог предмета основни задатак ми је повезан са његовим садржајем; пренети информације, појмове и погледе					
постављам циљеве и одређујем најпримереније поступке за њихово остварење у својој настави					
у настави подстичем интересовање и упозорavam на вредност интелектуалног истраживања					
током наставе ученици ме доживљавају као особу која постоји не само у учионици него и изван ње					
помажем ученицима у припремању за будући позив из мог наставног предмета					
најчешће се осећам добро када предајем и одговарам на питања					
када имам нове ученике, а не знам које вештине или знања поседују, користим различите методе да бих установио/ла шта поједини ученици могу, за шта су већ оспособљени, а у чему им је потребна помоћ					
помажем ученицима при откривању и формулисању њихових идеала и вредности					
на својим наставним часовима остварујем атмосферу поверења и отворености које омогућавају мојим ученицима и мени да размењујемо идеје и лична мишљења, не само о наставном градиву него и о стварима ван домена разредне дискусије					
мислим да ме ученици прихватају више као модел за живот него стручњака из области коју предајем					
увек осећам велико задовољство када моји ученици настављају да се образују у музичким школама и касније заврше факултет музичке уметности					
савесно се припремам за наставу					
као наставник одређујем и примењујем строге стандарде оцењивања					
подучавам зато што ценим развој личности, како мој тако и мојих ученика					
подржавам и помажем ученицима да уче оно што сами мисле да је вредно учења					
у одељењу предајем тако као да су ученици мотивисани да науче што више о мом предмету					
за своје ученике обезбеђујем модел оних вредности, вештина и стилова интелектуалног рада које су карактеристичне за предметну дисциплину коју предајем					

наставни рад ме одушевљава и желим да надахнем ученике да пронађу нешто што је исто тако ослобађајуће и узбудљиво за њих као што је мој рад за мене					
очекујем да задатак који сам задао/ла ученику буде урађен на време и инсистирам да буде беспрекоран					
сматрам да је моја дужност да одговорим на захтеве које су ученици поставили, чак и тада када се прилично разликују од мојих					

16. У послу ми смета што:	Уопште ми не смета	Не смета ми	Делимично Ми смета	Смета ми	Изразито Ми смета
се предмет <i>Музичка култура</i> не цени у школи, јер није изједначен са другим предметима у <i>Наставном плану</i> (на пример, забрана давања домаћих задатака)					

17. Мој став према позиву је (заокружите):

- а) Ако би се указала прилика, променио/ла бих посао
- б) Задовољан/на сам својим послом.

ПРИЛОГ 3.

УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

Пред тобом је упитник састављен од питања која се односе на предмет Музичка култура. Налази истраживања биће коришћени у научне сврхе, те није важно како се ти зовеш, већ шта заиста мислиш у вези са постављеним питањем. То значи да ћеш остати анониман (нико неће знати да си управо ти решавао овај тест).

Већи број питања постављен је тако да одговоре на њих треба дати уписивањем крстића у кућицу испод одговора који си изабрао. На пример: уписати крстић у кућицу испод одговора *Изразито се не слажем* итд. Мањи број питања захтева да заокружиш свој одговор.

Сва питања се односе на наставу музике у вишим разредима основне школе. Решавање упитника траје 10 минута.

На крају, ако желиш још нешто да кажеш у вези са овим упитником или о нечему о чему те нисмо питали, а ти желиш да говориш, можеш то и написати на последњој страни упитника.

Хвала на сарадњи!

1. Пол

- а) Мушки
- б) Женски

2. Који је био твој општи успех у школи, на првом полугођу шестог разреда?

- а) Одличан
- б) Врлодобар
- в) Дobar
- г) Довољан
- д) Недовољан

3. Која је била твоја оцена из владања, на првом полугођу шестог разреда,?

1, 2, 3, 4, 5

4. Коју оцену си имао/ла из музичког, на полугођу шестог разреда,?

1, 2, 3, 4, 5

5. Када су ученици на часу немирни, наш наставник музичког:	Уопште се не слажем	Не слажем се	Делимично се не слажем	Слажем се	Изразито се слажем
их шаље код директора или школског педагога и психолога					
контактира са њиховим родитељима					
вече на ученике					
смањује оцену из музичког					
без дискусије одређује ученику казну					
опомиње ученике					
прихвата извињење ученика					
прети ученицима да ће применити казну, а то никада не уради					
примењује награде и казне					
инсистира на поштовању правила понашања					
жали се нашем разредном старешини					
размешта ученике да седе на другим местима					

6. Ја сам пажљив/ва на музичком, када наш наставник:	Уопште се не слажем	Не слажем се	Делимично се не слажем	Слажем се	Изразито се слажем
дели разред на групе и даје нам посебне задатке					
организује музичку игру					
одговара на питања ученика					
даје ученицима информације о њиховом раду					
промени начин седења или организацију клупа					
користи компјутер у настави					
показује слике музичких инструмената и истакнутих музичара					
организује слушање музике					
организује свирање					
тражи да цео разред пева					

7. Задовољан/на сам, јер наш наставник музичког:	Уопште се не слажем	Не слажем се	Делимично се не слажем	Слажем се	Изразито се слажем
одговара на питања ученика					
у рад укључује све ученике					
чини да са њим осећам блискост					
користи хумор на часу					
чини час музичког узбудљивим					
није строг у оцењивању					
поштено оцењује ученике					
не тера ученике да уче нешто што није вредно учења					
не даје домаће задатке ученицима					
не тражи да ученици знају дефиниције					
организује час тако да ученици раде оно што највише воле (певају, свирају, слушају музику или нешто друго)					
лепо пева					
пева са ученицима популарне песме (поп и рок музике)					
свира још један инструмент осим клавира					
добро познаје све врсте музике					

8. Наш наставник музичког:	Уопште се не слажем	Не слажем се	Делимично се не слажем	Слажем се	Изразито се слажем
уме да заинтересује ученике за градиво које предаје					
добро предаје					
даје јасна упутства					
добро познаје предмет који предаје					
оцењује тако да моје оцене одговарају мом показаном знању					
у контакту са мном чини да стичем утисак да је заинтересован за мој напредак					
долази и почиње час на време					
подстиче укључивање ученика у ваннаставне активности (школски оркестар и хор)					

Зокружи број којим оцењујеш тачност тврдње):	
9. Музичка култура је мој омиљени предмет у школи	1 2 3 4 5