



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
ФАКУЛТЕТ УМЕТНОСТИ У НИШУ
СТУДЕНТСКИ КУЛТУРНИ ЦЕНТАР НИШ

ФАКТОРИ ПОСТИГНУЋА У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Данијела СТОЈАНОВИЋ

Данијела СТОЈАНОВИЋ
ФАКТОРИ ПОСТИГНУЋА У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Ниш, 2020.



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
ФАКУЛТЕТ УМЕТНОСТИ У НИШУ
СТУДЕНТСКИ КУЛТУРНИ ЦЕНТАР НИШ

Данијела СТОЈАНОВИЋ

ФАКТОРИ ПОСТИГНУЋА У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Ниш, 2020.

Данијела Стојановић

ФАКТОРИ ПОСТИГНУЋА У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Прво издање, Ниш, 2020.

Рецензенти:

Др Зорица СТАНИСАВЉЕВИЋ ПЕТРОВИЋ, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Нишу, Департман за педагогију

Др Јелена МАКСИМОВИЋ, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Нишу, Департман за педагогију

Др Наташа НАГОРНИ ПЕТРОВ, ванредни професор Факултета уметности Универзитета у Нишу, Департман за музичку уметност

Издавачи:

УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ, ФАКУЛТЕТ УМЕТНОСТИ У НИШУ
СТУДЕНТСКИ КУЛТУРНИ ЦЕНТАР НИШ

За издавача:

Проф. др Сузана КОСТИЋ, декан

Др Драгана Петковић, директор

Уредник:

Др ум. Слободан РАДОЈКОВИЋ, редовни професор

Лектор и коректор:

Верица НОВАКОВ

Александра ГОЈКОВИЋ

Опрема књиге и прелом текста:

Нинослава ГИРИЋ

Илустрација корице:

Сања ДЕВИЋ

Тираж:

100

Штампарија:

Атлантис Ниш

ISBN 978-86-85239-71-7 (Факултет уметности у Нишу)

На основу одлуке Наставно-уметничког већа 1010/2 од 2. 9. 2020. год., одобрава се за штампање и публикување монографија *ФАКТОРИ ПОСТИГНУЋА У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ* Данијеле Стојановић.

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	3
УВОД	5

I. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ФАКТОРА ПОСТИГНУЋА	7
Појам постигнућа	8
Појам школског неуспеха	10
Импликатори школског неуспеха.....	11
Фактори постигнућа и њихове последице	15
ПЕДАГОШКИ ФАКТОРИ ПОСТИГНУЋА.....	29
Фактор школа.....	30
Фактор оцена и оцењивање	32
Фактор мотивација	34
Фактор наставни план и програм.....	36
Фактор настава, наставни садржаји и наставна средства.....	37
Фактор наставник.....	41
Фактор компетенције и професионални развој наставника.....	49
НЕКА ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА ПОСТИГНУЋА У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ	53
МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ.....	59
Средњошколско музичко образовање.....	60
Високошколско музичко образовање	65
НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ КОНТРАПУНКТ У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ	
Вокални контрапункт у средњим музичким школама.....	71
Вокални контрапункт на факултетима	74
Инструментални контрапункт у средњим музичким школама	77
Инструментални контрапункт на факултетима.....	80

II. МЕТОДОЛОШКИ ДЕО

ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА	84
ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА.....	84
ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА	85
ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....	86

ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	87
ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА	87
МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	88
ПОПУЛАЦИЈА И УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА.....	91
ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА	96
СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА.....	97

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

ИСПИТИВАНИ ФАКТОР ОРГАНИЗАЦИЈА И НАСТАВНА СРЕДСТВА УСТАНОВЕ	98
ИСПИТИВАНИ ФАКТОР ОЦЕНА И ОЦЕЊИВАЊЕ	103
ИСПИТИВАНИ ФАКТОР НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ	111
ИСПИТИВАНИ ФАКТОР НАСТАВА.....	118
ИСПИТИВАНИ ФАКТОР НАСТАВНИ САДРЖАЈИ	123
Успешност у савладавању наставних садржаја.....	123
Тешкоће у савладавању наставних садржаја	127
ИСПИТИВАНИ ФАКТОР НАСТАВНИК	134
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	143
ЛИТЕРАТУРА	153
SUMMARY	164
РЕГИСТАР ПОЈМОВА.....	166
РЕГИСТАР АУТОРА.....	168
ПРИЛОЗИ	171
ПРИЛОГ 1 – Упитник УУВК	171
ПРИЛОГ 2 – Упитник УУИК.....	177
ПРИЛОГ 3 – Упитник УСВК	183
ПРИЛОГ 4 – Упитник УСИК.....	189
ПРИЛОГ 5 – Скала процене СПУВК.....	195
ПРИЛОГ 6 – Скала процене СПУИК	197
ПРИЛОГ 7 – Скала процене СПСВК.....	199
ПРИЛОГ 8 – Скала процене СПСИК	201
ПРИЛОГ 9 – Коментари на отворена питања	203

ПРЕДГОВОР¹

Испитивање школског успеха у музичком образовању привлачи посебну пажњу међу научним истраживачима. Ако имамо у виду да се првенствено педагози, психолози и социолози баве проблемом школског успеха и неуспеха, као и факторима који утичу на њих, можемо констатовати да се истраживања, која налазимо у преобимној литератури, углавном сведе на испитивање ученика у основним и нешто ређе средњим школама, и то општеобразовног типа. Када говоримо о музичком образовању, као специфичном виду образовања са даровитим ученицима, стручни радови из области музике су у много мањем обиму заступљени. Колики значај на развој личности има изучавање музичке културе у основним школама, а посебно бављење музиком у средњим стручним школама и на факултетима музичке уметности, изазива велико интересовање код неких домаћих и страних аутора.

Како би своју делатност учинила успешном, школа има на располагању различита средства као тековине постојеће науке о настави и васпитању уопште, као и сазнања о савременој педагошкој технологији, о законитостима развоја ученика, процесу учења и друго. Наиме, у школској пракси појам успех је стално присутан и дефинише тренутно и крајње постигнуће ученика. Из тог разлога је пред школом веома сложен васпитно-образовни задатак.

Испитанике у истраживању чинили су ученици и студенти, а анкетним упитником су се изјашњавали о факторима постигнућа у музичком образовању, са посебним освртом на теоријско-уметнички предмет Контрапункт. Представљено емпиријско истраживање у монографији носи са собом велики допринос за образовну праксу, која се тиче како музичког образовања у целини, тако и конкретно наставе Контрапункта. У истраживању су издвојени педагошки фактори постигнућа у музичком образовању. Оно што је још релевантније, добијени подаци указују на перспективу ове проблематике, како из угла ученика, тако и из угла студената. Резултати истраживања могу послужити свим истраживачима, али и средњим музичким школама и факултетима музичког образовања у Републици Србији, у даљем расветљавању проблема фактора постигнућа у музичком образовању. Посебан допринос

¹ Монографија *Фактори постигнућа у музичком образовању* је настала на основу спроведеног истраживања за потребе израде докторске дисертације *Континуитет успеха ученика и студената у настави контрапункта*, одбрањене на Филозофском факултету Универзитета у Нишу, на Департману за педагогију, 26. јуна 2015. године.

монографије је доступност истраживачких инструмената које заинтересовани истраживачи могу користити за добијање сопствених резултата и даљу компарацију са сличним, односно сродним истраживањима.

Аутор

УВОД

Делатност музичког образовања обавља се у специјализованим установама на три нивоа: у школи за основно музичко образовање, средњој музичкој школи и на високошколским установама. Резултат развоја и формирања професионалне музичке личности огледа се у постизању крајњег успеха у образовању, што доприноси самом појединцу, а и друштву уопште. На крајње постигнуће појединаца могу утицати бројни фактори, како спољашњи, тако и унутрашњи, на шта указују многобројна социолошка, психолошка и педагошка истраживања. Постизање школског успеха сваког појединца у образовном процесу зависи од саме школе, услова у њој, наставних средстава којима она располаже, организације наставног процеса, наставних планова и програма, као и директних учесника наставног процеса, ученика и наставника. Ова монографија представља само један мали допринос проучавању школског постигнућа. Циљ се односи на утврђивање потенцијалних фактора и њиховог утицаја на успех ученика и студената, конкретно у настави Контрапункта.

За потребе сагледавања проблема и спровођења истраживања фактора постигнућа у теоријском делу су предочене педагошке импликације фактора постигнућа, издвојени су педагошки факторикоји могу утицати на постигнуће ученика и студената у настави, као и досадашња истраживања педагошких фактора. С обзиром на то да је истраживање фактора постигнућа у музичком образовању усмерено ка једном наставном предмету (Контрапункт), у циљу стицања бољег увида, у теоријском делу је представљен средњошколски и високошколски систем музичког образовања, улога наставника, ученика и студената у постизању школског успеха. Ради што бољег увида у проблем истраживања, анализирани су наставни планови и програми предмета Контрапункт у средњим музичким школама и на факултетима, као и усклађеност уџбеника са наставним садржајима.

Континуитет у музичком образовању остварује се преко предмета који се изучавају у два или три нивоа. Групи ужих стручних теоријских предмета, који се изучавају у континуитету, припада и наставни предмет Контрапункт, а изучава се у III и IV разреду средње музичке школе и на I и II години основних академских студија у високошколском образовању. У средњој музичкој школи заступљен је на свим смеровима, са главном поделом на

вокално-инструментални и теоријски одсек, а на факултетима на студијским програмима Извођачке уметности (вокално-инструментални) и Науке о уметностима (теоријски).

Сprovedено истраживање се заснива на утврђивању фактора који утичу на постигнуће ученика у настави Контрапункта, у шест средњих музичких школа: у Београду, Крагујевцу, Крушевцу, Нишу, Лесковцу и Неготину, и студената на факултетима у области музичког образовања: у Београду, Крагујевцу и Нишу. На почетку истраживања постављене су претпоставке о доприносу могућих фактора на постигнуће ученика и студената. Испитивани су фактори који се тичу школске установе и наставних средстава којима она располаже, начина оцењивања наставника и задовољства ученика и студената оценом коју имају из предмета. У истраживању нису занемарени ни посредни фактори попут наставног плана и програма предмета, тока наставног процеса, улоге наставника и стратегије рада у наставном процесу.

Инструменти коришћени у истраживању имају адекватне метријске карактеристике и могу бити валидни за нека слична истраживања, првенствено сродних уже-стручних теоријских предмета. Добијени резултати дали су одређене практичне импликације које се могу применити у средњошколском и високошколском систему музичког образовања, у смислу иновације наставног процеса, нових могућности за стручно усавршавање наставника, реструктуирања наставних планова и програма предмета Контрапункт. Такође, импликације могу допринети и бољој повезаности средњих музичких школа и факултета, преко заједничких пројеката и семинара, радионица и сличног, у циљу остваривања већег степена постигнућа ученика и студената у настави.

I. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ФАКТОРА ПОСТИГНУЋА

Школа као образовно-васпитна установа има задатак обезбеђивања успешних појединаца и самим тим доприноси развоју успешности једног друштва. Међутим, постигнуће у стицању знања и вештина највише се дотиче директних учесника образовно-васпитног процеса, ученика, наставника и родитеља. С обзиром на то да су промене у друштву неминовне, мења се и став према успешности, па тако она добија димензију променљивости, динамичности, у зависности од елемената вредновања и начина на који се успех процењује. Друштвене промене утичу на промене у школском систему, самим тим и на сагледавање фактора који утичу на школски успех, начин и процес оцењивања (Anđelković i Stanisavljević Petrović, 2011). Некада се сматрало да су основни чиниоци наставе: наставник/ца, ученици/це и садржаји на којима се остварују пројектовани циљеви, тзв. дидактички троугао. У савременој дидактици дидактички троугао се проширује на дидактички четвороугао. Наиме, поред ученика/ца, наставника/ца и наставних садржаја (данас циљева учења), као фактор који значајно утиче на процес наставе појављују се методе наставе/учења (*Pedagoško-psihološki aspekti nastave*, 2014).

У образовању и поводом образовања дуго се расправља да ли је основни задатак наставе да ученици стичу знања или да се развијају као личности. Ако се настава усмерава на стицање знања, умења и навика, онда је она функционалистички постављена (Vilotijević i Vilotijević, 2016). Иако су могућности школовања формално једнаке за све ученике, то не значи да су они изједначени по способностима. Могу се набројати фактори који долазе из породице, затим материјалне и стамбене прилике, вршњачки односи, лична психофизичка конституција и остало.

Углавном се школски неуспех приписује самом ученику, његовој недовољној активности, марљивости и интересу, а не самој школи, наставном процесу, условима рада и наставнику. Зато школа има значајну и одговорну улогу у формирању грађанина за живот и рад у друштву. У складу са тим школа, а самим тим и друштво у целини, улажу велике напоре у проучавању школског неуспеха ученика, како са педагошког, психолошког, тако и са социолошког аспекта (Стојановић, 2016).

Појам постигнућа

Према дефиницији могло би се рећи да је успех у настави степен развијености поменутих особина ученика који задовољава захтеве друштва, школе и појединца. Отуда би се под критеријумом класификације *успеха* и *неуспеха* могао подразумевати степен развијености појединих својстава ученикове личности, као степен који се са становишта друштва може прихватити и који задовољава (Марковац, 1973). Ефикасна пракса у образовању је кључна за осигурање инвестиција које видимо у ученицима и студентима. У факторе школског неуспеха можемо убрајати наставну праксу, стручност наставника, укљученост родитеља и разне друге факторе који могу узрочно-последично да утичу на успех ученика (Bertolini, Stremmel & Thorngren, 2012).

У узрочно-последичној вези са појмом *успех* стоји и појам *неуспех*. У руској литератури су појмови школски успех и школски неуспех уско повезани са психофизиолошким процесима, сензорним и перцептивним процесима, функцијама мишљења и саморегулацијом постојаности мишљења (Казанская, 2005). Не постоји потпуна и свеобухватна дефиниција школског неуспеха, јер ниједна од њих не садржи све факторе који утичу на неуспех, али постоји већи број дефиниција које се срећу у литератури. Стога ћемо кренути од првобитног дефинисања термина неуспеха који се изједначавао са термином *заостали ученици* (Максимовић, 2009).

Неуспех може бити *делимичан* или *потпун*. Делимичан школски неуспех односи се на негативну оцену из само једног наставног предмета, а потпун на негативне оцене ученика из већине или свих наставних предмета. Школа треба да предузима мере за сузбијање неуспеха и да путем реформе настоји да искорени проблем или да га сведе на најмању могућу меру, да осавремени наставни процес и делује у корак са модерним и провереним тенденцијама у свету. Како би се одредио појам неуспеха у настави, потребно је одредити критеријуме или становишта са којих се процењује учениково постигнуће. Тај критеријум обично ствара сам наставник, најчешће на основу личног искуства или властитих концепција о напредовању ученика у наставном процесу.

Ђорђевић (1989) дефинише неуспех као последицу поремећаја који се одnose на опадање постигнућа у учењу и пада одређеног нивоа знања што се објашњава интелектуалном способношћу, развојем ученика и срединским факторима. Оваква дефиниција неуспеха указује на чињеницу да за неуспех у школи нису одговорни само ученици, већ и низ спољашњих фактора. Под

неуспехом Трој (Troj i sar., 1967) подразумева мишљење наставника о неиспуњености захтева које поставља школа, на основу постојећег наставног плана и програма за поједине предмете и разреде. Такође, под појмом неуспех у школи аутори Крнета, Поткоњак и Ђорђевић (1973) подразумевају неусклађеност постигнућа образовно-васпитних циљева и задатака везаних за одређени узраст са постављеним и очекиваним резултатима, при чему је ученику отежано успешно праћење даље наставе у следећем разреду. Аутор Билић (2001) школски неуспех дефинише као неиспуњавање минимума захтева у стицању знања и васпитно-образовним задацима, током наставног процеса, а у одређеном временском оквиру (Николић, 2018). Овде је неуспех поистовећен са лошим постигнућем које се манифестује ниским оценама, проценом наставника да је нечије знање слабо, ограничено, површно, да ученик није у стању да повезује, уопштава, да „управља“ знањем на когнитивно вишем нивоу.

Резултати истраживања фактора постигнућа ученика су од великог педагошког значаја, јер добијамо податке о његовом кретању (варирање, раст или опадање) или задржавању. На линију кретања утичу бројни фактори, а сазнања до којих се долази требало би да повећају ефикасност рада школе, да унапреде организацију наставе, као и дидактичко-методички наставни рад, како би се побољшали услови за рад и учење, и отклонили узроци који неповољно делују на постигнуће ученика у школи (Николић, 1998).

Школски успех може се сагледати на више различитих начина, од најопштијег ка конкретнијем. Током трајања школовања може се пратити и континуитет успеха преко просечне оцене завршеног разреда из године у годину. Линија кретања успеха би показала у којој мери ученик напредује или његово постигнуће опада, а постоји могућност и константног успеха.

Најспецифичније истраживање са конкретним циљевима и задацима, које би дало детаљније податке, односило би се на проучавање фактора успеха само једног предмета током целокупног образовања, како ученика, тако и студената, уколико се предмет изучава и у школи и на факултету. Овакво истраживање односило би се на само један предмет а показивало би линију кретања постигнутог успеха. Уколико би она варијала или била у паду, онда би требало утврдити који су то фактори утицали на варирање, као и начине да се они сузбију. Уколико би линија била увек у успону или константно на високом нивоу, то би значило да су школе и факултети, у формирању једне професионалне и стручне личности, обавили свој васпитно-образовни

задатак, што је у интересу сваког друштва. Из тог разлога истраживања педагошких фактора постигнућа су од подједнако важног значаја, како за државу, тако и за појединца.

Из претходно изложених дефиниција успеха/неуспеха уочљиво је да оне не садрже узроке који могу довести до неуспеха, већ се узроци односе само на учеников степен усвојености знања, вештина и навика, које предвиђа наставни план и програм, а које је исказано школском оценом на основу мишљења наставника (Николић, 1998). Изостављени су остали аспекти учениковог развоја, а у школи се кроз наставни рад не исцрпљује само усвајање одређене количине знања, већ и развијање осталих компонената ученикове личности. Непотпуност дефиниција се огледа и у томе што не садрже критеријуме за постављање тачних или приближних граница између успешних и неуспешних ученика. Заједничку основу чини једино констатација да су неуспешни они ученици који у недовољној мери савладавају наставно градиво у одређеном временском року. Стога посебну пажњу захтева појам неуспеха који је потребно изучити комплексније, сагледати у целини, пронаћи и анализирати, а затим и отклонити његове узроке.

С обзиром на проблем истраживања, ниједна дефиниција не садржи све елементе неопходне за истраживачки део монографије. Из тог разлога покушаћемо да објединимо одређене делове претходно изложених дефиниција, а које би задовољиле критеријуме методологије истраживања.

Под постигнућем се подразумева успешно савладавање наставних садржаја, предвиђених наставним планом и програмом за одређени наставни предмет и одређени ниво образовања. Постигнуће ученика и студента у настави изражава се оценом и под сталним је утицајем различитих фактора, нарочито педагошких, од чега зависи степен и трајност постигнућа.

Појам школског неуспеха

Школски неуспех, као супротна димензија од школског успеха, испољава се у различитим облицима, постепено (Elliott, 2007). Први показатељи неуспеха су учесталост слабих оцена из појединих предмета или групе предмета, што не доводи увек до коначног неуспеха. Следи похађање допунске наставе, укор и опомена ученика због изостајања са наставе, полагање разредног и

поправног испита. Као најтежи појавни облик школског неуспеха јавља се понављање разреда и напуштање школовања, што има велику последицу како за појединца, тако и за друштво (Малинић, 2009).

Марковац (1973) третира школски неуспех као појаву коју карактеришу два обележја: кумулативност и стабилност. Неуспех у школи не настаје изненада, већ се временом његова појава акумулира, од првих повремених изостајања, преко немогућности усвајања наставног градива, до окончања негативном оценом из једног или више предмета. Основни узроци кумулативног неуспеха испољавају се кроз неразвијеност ученика и кроз саму наставу. Истовремено деловање ова два фактора доводи до увећавања неуспеха у савладавању наставног градива.

Мурачковски (Мурачковский, 1965) на основу узајамних мисаоних својстава наводи два типа неуспеха који показују ученици. Први указује на типичан низак ниво мисаоне делатности и правилну моралну усмереност ученика, па ученик компензује неуспех неком друштвено признатом и прихватљивом делатношћу, чиме показује неке позитивне особине личности. Код другог типа се издваја висока мисаона корелација, али са негативном моралном усмереношћу, па ученик показује интелектуалну припремљеност и снажљивост у складу са личним интересовањима (Мурачковский, 1965).

У руској литератури која се бави проучавањем проблема неуспеха наилазимо на два термина: *школски неуспех* (шкољная неуспеваемость), *повнављање* (второгодничество) и *заостајање* (отставание). Школски неуспех представљен је као проблем у настави и учењу на који се може благовремено утицати и то је делимично остварење постављених васпитно-образовних циљева и задатака. Повнављање је потпуни неуспех за ученике који се упућују на понављање градива и свега пропуштеног у претходној школској години, али и потпуно неостварење програмом постављених циљева (Максимовић, 2009).

Импликатори школског неуспеха

Први показатељ школског неуспеха представља *слаба и негативна оцена*. Оцењивање је саставни део васпитно-образовног процеса у свим његовим фазама, регулисано је законом, стандардима и одређеним нормативним актима. Оценом се вреднује колико и како су усвојена знања и вештине код ученика. Крајњим резултатом процеса вредновања стичу се нова искуства, усавршавају начини за постизање нових резултата, предупређују грешке,

слабости и недостаци са аспекта рада ученика и наставника (Николић, 1998). Улога оцене је вишеструка. Од ње зависи статус ученика у очима наставника, другова у школи и родитеља. С временом се усталила пракса да је оцена једини могући показатељ рада исправности наставника, на основу чега се одељење и наставници рангирају према просечној оцени. Од оцене зависи даље напредовање ученика, не само прелазак у виши разред, већ и избор и пријем у школу вишег ступња. Из тог разлога школска оцена не представља само констатацију постигнућа, већ треба да укаже на шансе за будући успех (Николић, 1998). С обзиром на то да оцењивање врши искључиво наставник, оцењивање је педагошки и људски акт кроз који се наставник манифестује као васпитач и као човек.

Један од негативних аспеката оцењивања је примена оцене као дисциплинске мере, јер се њоме наставник служи за одржавање дисциплине на часу (Јанковић, 2002; Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003). Слична схватања налазимо и код других аутора који се слажу са ставом да школску оцену не би требало примењивати као меру дисциплине (Малинић, 2009; Стојановић, Нагорни Петров и Здравих Михаиловић, 2013). Тада оцена постаје средство власти наставника над учеником. Због врло честог субјективног оцењивања на основу симпатија и личног расположења наставника, ученици препознају слабе оцене као наставникову мржњу према себи и притом искључују остале факторе који могу да утичу на њу. Ученик се од негативних импликација слабих оцена брани равнодушношћу, има негативан став према школи, све више се дистанцира од наставника и настава губи сваки смисао (Havelka, 2000).

Друго обележје које карактерише неуспех ученика јесте стабилност и отпорност према мерама сузбијања. Главни разлог лежи у образовном дефициту ученика, јер се празнине у знању протежу неколико разреда уназад, те се уводи допунска настава. Допунска настава има за циљ да ученику појасни оне делове наставног градива које није довољно савладао у редовној настави. Допунска настава по школама се реализује на различите начине, у оквиру или ван редовне наставе, групни или индивидуални рад са slabим ученицима. Може се одржавати континуирано или повремено, када је то неопходно (Ђорђевић, 1990).

Допунска настава не постиже увек ефекат предупредјења школског неуспеха. Истраживање спроведено међу неуспешним ученицима у основним

и средњим школама (Крнета, Поткоњак и Ђорђевић, 1973) показало је да је само код једне трећине слабих ученика дошло до побољшања успеха након похађања допунске наставе. Ђорђевић (1995) сматра да је кључни разлог неефикасности ове педагошке мере погрешан приступ проблему школског неуспеха. Он је различит по карактеру и захтева разнолик приступ у раду са ученицима. Наставници би требало према неуспешним ученицима да прилагоде облике рада и одговарајућим методама, поступцима и мотивацијом помогну ученицима у савладавању тешкоћа (Малинић, 2009).

Редовно похађање наставе ученика у основној школи је законска обавеза родитеља, док је у вишим нивоима образовања, поред родитеља, и интерес самог ученика. Врло честа појава изостајања са наставе представља показатељ промена у односу ученика према школи, школе према ученицима, али и промене у односу друштва према школи и образовању у целини (Havelka, 2000).

Изостајање ученика са наставе може бити оправдано и неоправдано. У оправдана изостајања спадају здравствени проблеми ученика. Свесно избегавање присуствовању часовима, кашњење, сматра се неоправданим изостајањем. Оно врло често има за последицу негативан успех ученика. Проучавајући континуитет школског успеха ученика основне школе, ауторка Николић (1998) закључује да више неоправдано изостају ученици чији је успех нестабилан, то јест опада или осцилира током године.

Један од разлога изостајања са наставе је и начин да се избегну слабе, најчешће негативне оцене из појединих наставних предмета, што ученици раде свесно, знајући да то са собом доноси и друге последице (Хавелка, 1994). Изостајање са наставе није карактеристика само неуспешних ученика, будући да су истраживања показала да и већина успешних ученика из истог разлога изостаје са наставе (Milanović Nahod i Malinić, 2004; Малинић, 2009). Сачувати позитивну оцену из одређеног предмета често води ученике у неоправдано изостајање. У школама је присутно и групно изостајање са једног или више часова засновано на групној солидарности са појединцем или групом подстрекивача.

Наставник је дужан да у школској документацији води евиденцију о изостанцима, а законским актима су предвиђене мере које се предузимају у оваквим случајевима. Неоправдани изостанци смањују оцену из владања, имплицирају опомене и укорје, а уколико је број изостанака велики, може доћи до искључења из школе (Малинић, 2009).

Понављање разреда представља најексплицитнији облик испољавања неуспеха, и последица је дуготрајног и неефикасног система учења. Понављање разреда, као једна од форми фиксираниг неуспеха у учењу, означава коначну етапу неуспеха који се акумулирао у току једне школске године или на дужи период (Максимовић, 2009).

Понављању разреда најчешће претходи *продужна* и *припремна настава*, као *поправни* и *разредни* испити (Малинић, 2009). Продужна и припремна настава се обављају на крају школске године и намењене су искључиво неуспешним ученицима који имају највише до две негативне оцене. Поправни испит се реализује као стимулативна педагошка мера са задатком да подстиче ученика на рад и омогући да заврши започети разред (Furlan, 1966). Предвиђен је за ученике који имају највише две негативне оцене. Разредни испит се полаже у три случаја: када ученик није савладао наставне садржаје због непосећености више од трећине укупног броја часова; када није оцењен из једног или више предмета; када није организована настава из одређеног предмета за најмање трећину од укупног броја часова (Малинић, 2009).

Узроци напуштања школовања садржани су првобитно у узроцима који су претходно довели до неуспеха уопште. Може бити изражен и дуготрајним и континуираним доживљавањем неуспеха са пратећим социјалним и емоционалним последицама. Оне су негативне, како за појединца тако и за друштво у целини (Малинић, 2009). Напуштање школе појединцима не даје много могућности за напредовање, већ се њихово деловање односи углавном на послове који су тежи и мање плаћени. Са циљем да се смањи број ученика који напуштају школовање, на образовним установама је задатак да ученицима организују разноврсне програме и курсеве, у складу са њиховим интересовањима, чиме се повећава могућност да они остану у школи.

Сви облици испољавања школског неуспеха остављају велике и штетне последице, понекад и трајне, у ужем и у ширем смислу. Те последице се у педагошким и психолошким истраживањима углавном свODE само на констатацију, док се недовољно пажње обраћа на узроке који су довели до неуспеха, као и могућности за њихово елиминисање или свођење на најмању могућу меру. То је значајан проблем и захтева дубљу педагошку, психолошку и социолошку анализу са циљем евидентирања свих постојећих и потенцијалних узрока са понуђеним решењима за њихово уклањање.

Фактори постигнућа и њихове последице

Идентификација неуспешних ученика само на први поглед делује једноставно, ако се базира на slabим оценама из једног или више наставних предмета. Међутим, ова проблематика је пуно сложенија с обзиром на то да не постоје поуздане методе и поступци за идентификовање школског неуспеха (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Максимовић, 2009).

Број теоријских и емпиријских истраживања о школском неуспеху у последњих неколико деценија толико се увећао да је истраживачима све теже да стекну адекватан увид у његову проблематику. Истраживање школског неуспеха је најчешће истраживани проблем, јер спада у један од најкомплекснијих проблема у васпитно-образовном процесу. Број радова који се баве овом проблематиком је сваким даном све већи и то довољно говори о актуелности проблема, његовој изузетној сложености и динамичности.

Са циљем да се друштво развија и у квантитативном и у квалитативном смислу, не само школе, већ и педагози, психолози и социолози, у обавези су да идентификују неуспешне, дефинишу узроке који су довели до неуспеха и дају могућности и решења за њихово уклањање. Досадашња истраживања о разлозима постојања неуспешних ученика установила су, како узроке који су довели до тога, тако и последице које неуспех има и за појединца и за друштво.

Циљ истраживања групе аутора Крнете, Поткоњака и Ђорђевића (1973) био је да школа на одређеном стратификованом узорку утврди стање, околности и услове рада који доводе до неуспеха у основним школама, да се постави концепција и спроведе експеримент усредсређен на одређене мере које би се могле предузети у школској пракси како би се ефикасније уклањали испољени неуспеси у настави. Истраживање се односило на узроке и разлоге слабог успеха, односно понављања као крајњег неуспеха, те су при томе аутори пошли од претпоставке да је реч о још недовољно утврђеном броју фактора који, посредно или непосредно, утичу на слаб успех ученика.

У изучавању појма школског неуспеха можемо разликовати потенцијалне и актуелне узроке. *Потенцијални узроци* могу бити све оно што је у нама и око нас, па они временски претходе последици, док *актуелни узроци* постоје само онда када је последица настала (Максимовић, 2009). Постоје и доминантни и пратећи узроци неуспеха, чиме Бабански (Бабанский, 1977) указује на узрочно-последичне односе на одређене законитости узајамног

утицаја одређених фактора неуспеха: унутрашњих и спољашњих (Бабанский, 1977). Унутрашњи фактори представљају ускраћену реалну могућност ученику за учењем, а спољашњи представљају недостатак у функционисању педагошких утицаја, ваншколске средине, делатности субјеката. Узроци неуспеха постоје и у оквиру интелектуалног развоја ученика, „шупљинама“ у знањима, умењима и навикама у појединим наставним предметима, недовољном формирању општих радних умења и навика (Николић, 1998).

Већина досадашњих истраживања узрока школског неуспеха (Трој і сар., 1967; Крнета, Поткоњак и Ђорђевић, 1973; Шарановић Божановић, 1984; Коцић, 1988; Трнавац, 1996; Николић, 1998; Крнета, 2000) заснована је на сличној класификацији. С обзиром на велики број фактора, чијом су се анализом бавили аутори, већина њих заснована је на три најопштије категорије. Овом приликом водићемо се за класификацијом групе аутора Крнете, Поткоњака и Ђорђевића (1973), који су спровели најобимније истраживање узрока неуспешних ученика у основним и средњим школама Београда. То су друштвено-економски и породични, субјективни и педагошки фактори. Сваки од њих представља посебну категорију која садржи више фактора, али уједно даје и најисцрпнију анализу узрока неуспеха.

С обзиром на последице које може изазвати школски неуспех у педагошкој, психолошкој и социолошкој литератури заступљен је значајан број истраживачких радова који се баве његовим проучавањем, утврђивањем и анализом утицајних фактора постигнућа у школском контексту.

Истраживање фактора који утичу на постигнуће ученика проучавала је и Крнета (2000). Ова студија представља методолошко уверење аутора о факторима који делују на школски успех/неуспех, у којој је извршена њихова класификација у три групе:

- 1) фактори који произилазе из деловања шире или уже социјалне средине на појединца,
- 2) фактори који произилазе из личних карактеристика наставника као оцењивача и
- 3) фактори који произилазе из особина ученика.

Предмет истраживања односио се на сагледавање дистрибуције општег школског успеха и успеха ученика у релевантним наставним предметима у основној и средњој школи, анализирање смера и интензитета међусобне повезаности социјално-искуствених обележја и психолошких карактеристика,

мотивацију постигнућа код ученика основних и средњих школа и њихово утврђивање које у мањој или већој мери детерминише општи школски успех и успех ученика.

Истраживање представља психолошко-педагошки осврт на узроке успеха/неуспеха, и усмерено је на проучавање следећих димензија личности: екстраверзија-интроверзија, стилови живота, агресивност, мотивација постигнућа, ставови ученика и перцепција. Добијени резултати показују да психолошки фактори и различита социјално-искуствена обележја, стечена у различитим социјалним срединама, могу битно утицати на успех који ученици постижу у школи.

Од друштвено-економских односа зависи функција породице и њене културолошке вредности и прихваћени облици понашања супкултуре којој припада. За постигнут успех ученика нису заслужне само његове високе интелектуалне способности, већ и свакодневни живот код куће, утицај породице и културе којој она припада. Културолошке разлике које могу утицати на успех ученика садржане су и у односу родитеља према деци, а које се тичу различитих друштвених догађаја.

Друштвено-економски фактори и породични услови односе се на услове живота и рада ученика у друштву као целини, у локалној средини и у родитељском дому (Hanes, 2008). Школа као васпитно-образовна институција представља један од темеља друштва и има велики друштвени значај. У развоју друштва образовање је имало улогу да пренесе постојеће социјалне структуре, репродукује социјалне моделе и односе. Данашња улога образовања је много већа. Наиме, оно пре може да промени друштво него да га једноставно репродукује. образовање ствара нове могућности како за појединца, тако и за групе, омогућава њихово свакодневно економско, политичко и социјално учешће у заједници. Из тог разлога могу се разликовати две врсте друштвених утицаја на успех ученика (Малинић, 2009):

- 1) културолошке разлике и тип средине и
- 2) класна припадност.

Аутор Прингл (Pringl, 1971) сматра да депривација изазвана *срединским условима живота*, неадекватним социјалним и емоционалним развојем, представља основни узрок слабог успеха ученика. Он констатује три групе депривираних деце:

- 1) деца која живе ван своје породице,

2) деца која нису вољена и која су одбачена од својих родитеља, најчешће од мајке и

3) деца која живе у породици у којој не постоје васпитни и културни стимуланси.

Аутор Галифорд (Gulliford, 1972) даје податке о Бартовој студији о повезаности *срединских фактора* и заостајања са материјалном и културном депривира-ношћу у породици. Поред тога се истиче да успех ученика у школи зависи од бриге родитеља према деци, о ставу родитеља према постигнутом успеху, од постављених циљева и од начина пружања помоћи у остваривању циљева. Према Марковцу (1973) *културно-срединска депривација* не утиче само на лош успех ученика, већ и на његове способности. Културна и социјална ускраћеност спречава ученика да до максимума развије и користи своје способности.

Школа, као функционални подсистем друштва, стално је у интерактивном односу са својом средином која је окружује. *Градска и сеоска средина*, због различитих вредности и модела понашања субгрупа које их насељавају, различитог општег нивоа културе и образовања, имају велики утицај на формирање младих нараштаја, као и на њихов успех у школи (Марковац, 1969). Новија истраживања показују да се деца из изолованих и сеоских насеља у свом даљем школовању суочавају са бројним тешкоћама. Уколико је средина сиромашнија, утолико је и проценат ученика са лошим успехом већи (Коцић, 1993). Ученици београдских школа на тесту знања показали су боље резултате од ученика из других (мањих) градова, приградских и сеоских средина. У истраживању школског неуспеха Коцић је први за узорак истраживања именовано градску и сеоску децу и направио међусобну корелацију. Испитујући континуитет успеха ученика основних школа, до сличних резултата, да бољи успех постижу деца из градских средина него из приградских и сеоских, дошла је и ауторка Николић (1998). Истраживања показују и да успех ученика из сеоских средина ређе варира него успех ученика у градским срединама (Николић, 1998).

Међутим, најчешћи узрок недовољне припремљености ученика за школу јесте непостојање позитивних утицаја културе и других утицаја као што су: мас-медији, ставови родитеља према школи, учењу и књизи, социјални, образовни и економски статус родитеља. Аутор Марковац (1973) овај узрок дефинише као „културну депривацију“, те сматра да су у школи депривација и учење директно повезани. Ако је учинак депривације код развоја детета

већи, то ће његово постигнуће у учењу бити мање. Дакле, од позитивног утицаја културе зависиће развој способности, вештина и навика ученика.

Материјално и политичко стање у земљи, односно друштву, а нарочито у локалној средини која је развијена или неразвијена, утиче на циљеве и задатке васпитања, организацију рада у школи, коришћење средстава за успешну наставу, пружање једнаких могућности за школовање свим ученицима. Истраживања су показала да су од веома битног значаја социјалне разлике међу ученицима, које представљају узрок неповољног успеха, тј. у каквим условима ученик живи (Дервишбеговић, 1973).

У доба раслојавања друштва веома важну улогу за узроке неуспеха имају *породични услови* – образованост родитеља, запосленост или незапосленост која директно утиче на материјално стање, добри или лоши односи унутар породице, могућност и стимулисаност коју породица пружа ученику како би се посветио учењу. Некада је породица веома битна за интелектуални развој ученика, постојање празнина у знањима, умењима и навикама, као и за неадекватно понашање.

У земљама бивше Југославије вршено је испитивање које је утврдило да бољи успех постижу ученици који потичу од образованијих родитеља и са већом радном квалификацијом. Зорман је један од првих аутора који је истражујући успех, тј. неуспех ученика, направио корелацију између породице и школског успеха (Зорман, 1966).

О повезаности *образовног нивоа родитеља* са успехом ученика истраживање ауторке Ђорђевић (1985) донело је сличне резултате. У њима је истакнуто да образовање мајке има нарочито велики утицај на успех детета. Такође, значајан фактор утицаја на развој детета имају породични услови у којима дете одраста, као и непотпуност породице и несклад у њој, без обзира на образовање родитеља. Повезаност успеха ученика у основној школи са образовним нивоом родитеља потврдила је и ауторка Николић (1998), чији су резултати истраживања показали да је образовни ниво родитеља најповољнији у групи ученика са континуираним успехом, с тим да је у овој категорији повољнија образовна структура очева (Николић, 1998).

У истраживању Станојловића (1982) код мањег броја неуспешних ученика евидентиран је утицај образовног нивоа родитеља и неповољни односи у породици. Поред образовања родитеља, снажан утицај има и васпитање деце, врста помоћи која се пружа детету, формирање радних навика. Зато

породицу као фактор утицаја на успех/неуспех ученика треба сагледавати са аспекта њеног функционисања у целини, као и у односу на сваког члана појединачно (Станојловић, 1982).

Резултатима неких истраживања у Србији утврђено је да, уколико је округ сиромашнији, то је већи проценат ученика са slabим оценама, то јест, што је образовни ниво становништва виши и проценат оваквих ученика је нижи, као и то да образовни ниво родитеља још значајније утиче на неуспех деце (Хавелка, 2000).

Ауторка Малинић (2009), испитујући узроке школског неуспеха, уочава да постоји линеаран однос између образовања оца и школског успеха. Што је нижи образовни ниво оца, то је и општи успех ученика слабији и обрнуто. Када је реч о образовању мајке, најчешће мајке поноваца имају завршену само основну школу, док код 53% испитаника, мајке ученика који нису понављали најчешће имају завршен факултет.

Поред образовног нивоа родитеља и запосленост оба или једног родитеља сматра се поузданим показатељем социоекономског статуса породице, као једног од фактора који утичу на постигнуће ученика. Истраживање Станојловића (1982) на узорку од 380 неуспешних ученика основних школа потврђује да највећи број неуспешних ученика потиче из породица са неповољним социоекономским условима, као што су материјално стање, стамбени услови и незапосленост родитеља.

И према ауторки Малинић (2009) значајан утицај, поред образовног нивоа родитеља, има њихова *запосленост*, као поуздан показатељ социоекономског статуса породице. Запосленост мајке у већој мери корелира са позитивним успехом ученика, у односу на запосленост очева.

Да умногоме на успех, односно неуспех, утиче *културно-педагошки ниво породице*, а у мањој мери материјални услови потврдила су истраживања Троја (Troj i sar., 1967). На узорцима узетим из популације добијена је висока корелација између школског успеха, тј. неуспеха ученика и надзора над радом ученика после школе. Иза овог фактора по значајности корелације са успехом ученика налазе се: односи у породици, пол ученика, школска спрема родитеља, материјалне прилике и, на крају, запосленост родитеља. На основу одабраних ваншколских фактора резултати су показали да у корелативном односу стоје школске способности ученика и надзор над учеником у његовом слободном времену.

Истраживањем неуспеха ученика у основним и средњим школама Београда, којим су се бавили аутори Крнета, Поткоњак и Ђорђевић (1973), потврђено је да породица врши знатан утицај на успех ученика. Њихово истраживање је показало да је *утицај породице* слабији код старијих ученика, јер нису потврђене претпоставке да су узроци неуспеха породични услови. Већина ученика који су показивали неуспех у току школовања живи у повољним породичним условима. Пошто је немогуће уједначити културни ниво породица, остаје могућност да се утиче на факторе ван породице, што ће бити усмерено у два правца:

1) да се на основу увида у школску праксу утврде неке карактеристичне одлике стања у вези са неуспехом, како би се формулисали одговарајући проблеми који произилазе из таквог стања и

2) да се експерименталним путем покуша проверити дејство неких школских мера које у нашим условима изгледају применљиве у борби против неуспеха, посебно код ученика који понављају разред у основним школама.

Према већини аутора, истраживања показују да индивидуални успех много зависи од *ставова родитеља*, постављања високих циљева и бодрена деце од родитеља да те циљеве остваре. У поменутих истраживањима Зормана (1966) и Троја (Трој i sag., 1967) породица се појављује као шира категорија која представља један од најзначајнијих фактора који утичу на успех, тј. неуспех ученика у односу на многобројне варијабле које се тичу неуспеха. Отуда и тежња ка тражењу корелације између неких релативно мерљивих фактора, као што су образовни и економски положај породице са школским успехом, тј. неуспехом.

Циљ истраживања ауторке Станисављевић Петровић (Stanisavljević Petrović, 2007) односио се на испитивање чинилаца који из породице утичу на успех ученика у учењу, како утичу *породични односи* на успех ученика и повезаност између партнерских односа родитеља и успеха деце из српског језика и математике у основној школи. Резултати су показали да одлични ученици углавном долазе из породица у којима владају складни односи родитеља и деце, са постојањем високе повезаности српског језика и партнерских односа родитеља, док је код математике повезаност нешто нижа. Ученици са слабијим успехом долазе из породица са проблемима у односима са родитељима и ту постоји ниска повезаност варијабли (Stanisavljević Petrović, 2007).

На значај утицаја породичних варијабли и *сарадње родитеља са децом* на пољу постизања већег школског успеха указују и резултати неких страних истраживања (Oyserman, Brickman & Rhodes, 2007). У прилог томе може се навести истраживање које је имало за циљ да испита да ли родитељске интервенције, у смислу развоја индивидуалности код младих, утичу на ефекте академског успеха. Резултати истраживања су показали да родитељи који својој деци пружају подршку, инвестирају у њихово образовање и упућују на стални труд и ангажовање у школи, указују да је успех могућ, остварују позитивне ефекте на постизање бољег успеха. Насупрот томе, слабо интересовање и сарадња са родитељима доводи до смањења школског постигнућа детета. Резултати истраживања показали су да слаба укљученост родитеља утиче на постизање слабијег школског успеха, што се показало код контролне групе, док се код експерименталне групе негативни утицај није испољио. Закључак истраживања је да се недовољна укљученост родитеља може ублажити интервенцијама и усмеравањем ученика на већу озбиљност, пажњу и фокусираност на школу и успех (Oyserman, Brickman & Rhodes, 2007).

О ученичкој перцепцији о односима унутар породице и школском успеху, на узорку од 304 ученика основних школа у Нишу, ауторка Станисављевић Петровић (2008) дошла је до сличних резултата. Наиме, ученици из породица са складним односима између родитеља и деце постижу бољи успех, док ученици који потичу из породица у којима постоје проблеми у односима између родитеља и деце постижу слабији успех у учењу. Станисављевић Петровић (2008) сматра да би за целовитије сагледавање проблема о ученичком субјективном доживљају породичних односа, требало укључити и друге актере који утичу на школски успех, наставнике и родитеље (Станисављевић Петровић, 2008).

Субјективни (биолошко-психолошки) фактори школског неуспеха могу бити најразличитији и сваки ученик има своје узроке неуспешности. Они се односе на опште здравствено и психичко стање ученика, на поремећаје тог стања, на општи ток психичког стања ученика и на могуће сметње које се појављују у развоју личности. Физички здраво дете показује заинтересованост и боље резултате учења за краћи временски период. С друге стране, недовољно здраво или физички неразвијено дете, са неадекватним понашањем, сусреће се са различитим проблемима. Стабилна и јака личност

ученика учиниће да амбиције за постизање успеха буду веће, као и развој способности, вештина и навика ученика, одређено предзнање, овладаност вештинама и зрелост ученика, помоћи ће да избегне личне невоље и могуће конфликте.

Узроци школског неуспеха констатују се одговарајућом анализом васпитно-образовног рада. На те анализе најчешће утичу ставови оних који их истражују. По традиционалном схватању главни кривци за сопствени неуспех су сами ученици, а најчешће се то приписује њиховим недовољним способностима, незалагању и лењости, њиховој заузетости другим активностима. Учење током школовања захтева одређени степен интелектуалних способности ученика, јер се целокупни рад у настави обавља помоћу тих способности, међу које најчешће убрајамо: посматрање, памћење, пажњу, расуђивање, закључивање. Раније се сматрало да што је степен интелигенције личности већи, самим тим и способности, то ће и успех у школи бити бољи, и обрнуто.

Међу првим истраживањима о утицају *неинтелектуалних својстава* ученикове личности на успех у школи је истраживање Радојковића (1965). Узорак су чинили ученици са добрим и slabим успехом, али са натпросечним интелектуалним способностима. Задатак истраживања био је да се утврди да ли постоји значајна статистичка разлика између ученика у степену изражености појединих својстава њихове личности као што су интроверзија и екстраверзија. На основу овог истраживања утврђено је да резултати добијени на Ајзенковом тесту личности показују да не постоји статистички значајна разлика између једне и друге групе ученика у погледу интроверзије и екстраверзије, тј. те особине немају већег значаја за њихов успех у школи. Истраживање је било ограничено и односило се искључиво на својства личности, на екстравертност и интровертност, а при томе су занемарени фактори који се односе на породицу, социоекономски статус, интересовања (Радојковић, 1965).

Развој интелектуалних способности је у сталној *интеракцији између самог појединца и његове околине*. Иако наслеђени биолошки фактори (структура наслеђених гена) представљају основу за развој способности личности, ипак квалитет интелектуалних способности умногоме зависи од узајамног деловања појединца и његове околине (Марковац, 1973). Међутим, веома је значајна и властита активност, без које интелектуалне способности не би могле да дос-

тигну могући ступањ развијености. Немогуће је контролисати и управљати интелектуалним способностима које су садржане у наследним генима, али је зато могуће интервенисати код фактора средине и властите активности. Стога су педагошка и психолошка истраживања усмерена у том правцу.

О утицају *интелектуалних способности* на успех ученика аутори Трогрлић и Васић (2003) су током неколико година вршили испитивање по кибернетичком моделу на узорку од 538 ученика завршног разреда неколико основних школа. Резултати су показали да, у зависности од модела анализе релација варијабли, интелектуалне способности објашњавају између једне петине и једне трећине варијансе школског успеха ученика. У предвиђању школског успеха значајну улогу има тест интелектуалне способности. Констатован је очекивани однос интелигенције и мере институционализованог утицаја на интелектуални развој ученика (Трогрлић и Васић, 2003; Luteršek i Basković, 2014).

Проучавајући различите методолошке приступе у истраживању школског неуспеха ауторка Максимовић (2009) уочава да су се у почетку истраживања сводила на предвиђања на основу интелигенције, чиме је главним предиктором школског успеха/неуспеха сматран IQ. Истраживања су била усмерена на поређење успеха са менталним и хронолошким узрастом, и за ту прилику је примењен тест интелигенције. Анализа истраживања указује да је одређивање неуспешности на овакав начин неприхватљиво, с обзиром на то да је много већи број деце која нису успешна пронађен међу онима који су изнад или испод просечне интелигенције. Неоспоран је значај интелигенције у постизању успеха, али утицај овог фактора зависи од целокупног склопа личности и срединских утицаја, јер на успех/неуспех ученика утичу и други фактори: породични, личност ученика, ставови, интересовања (Максимовић, 2009).

Поједини фактори интелектуалног развоја ученика утичу на постизање школског успеха, посебно у млађим разредима. Примера ради, истраживања указују на то да ови фактори могу утицати на ефекте учења, да се могу јавити различите потешкоће у учењу које могу бити везане за развојне проблеме или проблеме везане за говор. У прилог томе аутори Спис и Купер (Spence & Cooper, 2014) у истраживању неуспеха ученика указују да успех треба сагледати као један комплексан феномен, који захтева дуже посматрање и праћење деце кроз њихово школовање (Spence & Cooper, 2014).

Док је до шездесетих година 20. века преовладавало мишљење да су интелектуалне способности главни и скоро довољан предуслов школског успеха, данас се наглашава да до успеха или неуспеха доводе и варијабле личности. До значајних промена долази у гледиштима истраживача о повезаности успеха у школи са *карактеристикама ученика*. Познато је да спремност ученика у усвајању градива и учењу не зависи само од интелектуалних и сазнајних облика психичке делатности, већ зависи од целокупне личности детета.

Интересантно је истраживање Каљмикове (Каљмыкова, 1968) које се односи на изучавање умне делатности ученика и његовог заостајања у школи. Из овог истраживања проистиче да није довољно вежбати ученика у оној области у којој заостаје, већ је потребан систематски и усмерен рад у односу на мењање мисаоне делатности, и то поготово оних делатности које негативно утичу на усвајање знања. Оваква истраживања усмеравају се на карактеристике личности ученика у процесу наставе.

Истраживања Катела и сарадника (Cattell, Barton & Dielman, 1972) доносе нове закључке који се односе на варирање постигнућа ученика, а на које утичу фактори личности и мотивација ученика. Слично томе и други аутори као значајне факторе успешности ученика наводе саму личност ученика и мотивацију. У том контексту истиче се да се постигнуће увећава ако се укључе *мере личности и мере мотивације*, као подједнако утицајни фактори на варирање школског успеха. Кателова истраживања (Cattell, Barton & Dielman, 1972) су показала да на успех у учењу битно утичу: радозналост, селф концепт, суперего, савесност, непоколебљивост, редовно испуњавање обавеза, развијена мотивација постигнућа, развијене навике, позитивни ставови према учењу, награда, подршка и друго (Пехлић, 2008).

Додатна психолошка истраживања доказују да су *способности, црте личности, опште здравствено и емоционално стање* у високој корелацији са успехом ученика. Аутори Квашчев и Радовановић (1977) резултатима спроведеног истраживања указују на то да ниво развоја интелигенције испитаника битно утиче на њихов успех у школском учењу. Процент објашњене варијансе школског успеха испитаника значајно је већи када се успех у учењу објашњава помоћу сложаја особина личности и способности или само помоћу утицаја особина личности (Квашчев и Радовановић, 1977).

У истраживањима Квашчева и Радовановића (1977) потврђено је да успех

у школском учењу настаје као резултат садејства *интелигенције, особина личности и мотивације*. У овом веома опсежном истраживању, како по садржају тако и по узорку, аутори су испитивали начин на који би се успех/ неуспех ученика могао проучити ако се узму у обзир и способности и сложај особина личности које значајно утичу на неуспех у школском учењу, а то су: мало развијена способност за учење, интроверзија, анксиозност, лоше интегрисана личност, склоност ка избегавању обавеза, одсуство контроле сопствених поступака, емоционална нестабилност и незрелост, неуротичност, потчињавање, конформизам, одсуство мотивације за истраживањем и постигнућем. Добијене су вишеструке корелације између тестова личности, способности и мотивације са школским успехом (Квашчев и Радовановић, 1977).

Добијени подаци који се односе на групу ученика који показују неуспех су следећи: недовољно развијена способност за учење, лоше интегрисана личност, конформизам, одсуство мотивације над постигнућем и анксиозност. Испитивања овог проблема навела су Квашчева на размишљање да не постоји само један сложај особина личности и способности, него да постоји више различитих склопова особина личности и способности. Код ученика који постижу одличан успех другачији је склоп особина личности у односу на ученике који постижу слабији успех. На основу добијених резултата, у циљу побољшања успеха ученика, ипак су остале следеће недумице: да ли је ученик због тога што је лош ђак емоционално нестабилан, или је због повремениог или континуираног неуспеха постао нестабилан? Квашчев је препознатљив у својим истраживањима, јер је увео значајну варијаблу – узраст ученика, те на тај начин показао да се ефекат извесних особина личности на успех ученика битно мења зависно од узраста испитаника. Откривање зависности постигнућа од особина личности, с једне стране, и утицаја постигнућа на развој личности, с друге стране, отвара ново поглавље истраживања у овој области. Прво откриће иницирало је велики број истраживања особина личности као важних предиктора постигнућа, чиме се ставља акценат на проблем организације и иновације у настави.

Педагошки фактори² се односе на оне разлоге који се налазе у: слабостима саме школе, организацији, лошем материјалном стању, недовољ-

² Опширније у поглављу Истраживања педагошких фактора постигнућа

ној опремљености, недостацима наставних планова и програма који су најчешће пренатрпани и несавремени, неадекватним уџбеницима, непостојању приручника и помоћног материјала за рад. Разлози неуспеха евидентирани су и у организацији и слабостима саме наставе која форсира фронтални, а не групни рад, рад у паровима и индивидуални облик рада. Монотонија у реализацији наставе, традиционални облик наставног рада наставника, неразвијеност и непостојање различитих и савремених наставних метода утичу на слабу мотивисаност ученика за рад, његов неуспех, самим тим и на његов неповољни положај.

У зависности од узрока који доводи до школског неуспеха могу се издвојити социјалне, економске, психолошке и педагошке последице, које су врло често међусобно повезане и међу којима не постоји јасна граница.

У социјалне последице школског неуспеха убраја се честа појава напуштања школе. Иако школа настоји да спречи ову социјалну појаву, пракса показује да и наставници и ученици желе да се ослободе лоших и неуспешних ученика. Када слаб ученик схвати да нема изгледа да успешно заврши школовање, редовно напушта школу, тако да је негативна последица школског неуспеха ученика његово отежано укључивање у друштвени и социјални живот.

Економске последице школског неуспеха произилазе из различитог степена материјалног стања породице ученика. Истраживања показују (Николић, 1998; Коцић, 1993) да слабији успех постижу деца из радничких породица, средњи успех деца чији родитељи припадају средњој класи, а најбољи успех постижу деца чији су родитељи доброг имовинског стања због бољих учила, веће могућности избора школе и бављења другим образовним и културним активностима ван школе. Такође, нека истраживања показују да на успех ученика више утиче образовни ниво родитеља него тип средине (Ђорђевић, 1995; Havelka, 2000).

У испитивању повезаности између класне припадности и успеха, испитивала се и повезаност између *ниских прихода* и постигнућа. Резултати истраживања су показали да деца из породица са ниским приходима ређе похађају наставу него остала деца, као и да коришћење бесплатних школских оброка има велики утицај на спорије напредовање. Сиромаштво је један од главних фактора школског неуспеха који се одражава на све сегменте породичног живота (Комленовић, Малинић и Гашић Павишић,

2009). Оно првенствено утиче на слабију исхрану и здравље, снижава образовни ниво чланова породице, а поврх свега, сиромаштво једне генерације утиче на животне шансе следеће, без обзира на способности будуће генерације.

С друге стране, економске последице неуспеха трпи и школа. Неуспех ученика оставља негативне последице у друштву, нарочито понављање због узалудног трошења материјалних средстава намењених за рад школе. Неуспех изражен понављањем разреда значи повећан број година које ученик проведе у школи, а то повећава издатке за образовање и материјална средства, али такође и губитак времена које наставник у већини случајева безуспешно посвећује таквим ученицима.

Једна од негативних последица школског неуспеха су *психолошке последице* које имају директан утицај на развој ученикове личности, на његову мотивацију за будуће учење, са знатно смањеним амбицијама и жељама за постизање успеха. Ове последице се огледају кроз губитак поверења у сопствене могућности (због сталног доживљавања неуспеха), кроз осећај мање вредности у односу на друге ученике (јер свакодневно добија потврду за то кроз неоствареност задатака), што може бити пресудно за успоравање или чак потпуни престанак учениковог учења. Доживљавањем неуспеха ученик има негативан став према учењу и самој школи, а то се манифестује кроз пасивност у разредном колективу, неповерење према околини, цинизам, па чак и агресивност (Светић, 1996).

Стварању дефицита у стицању знања, умења, вештина и способности као *педагошке последице*, претходио је неуспех током школовања као узрок недовољног квантитета и слабог квалитета усвојености знања, вештина и способности. У погледу недовољне усвојености знања школски неуспех представља истовремено и последицу и узрок, јер последица неуспеха на почетку школовања постаје касније узрок неуспеха у наредним разредима. Слаб квалитет знања, као последица, огледа се кроз формално и делимично усвајање наставних јединица, без разумевања, и врло често са немогућношћу практичне примене. Без обзира на педагошке импликације, разлоге школског успеха, односно неуспеха, ученици морају остваривати образовне циљеве, јер губитак људског талента у било ком смислу (Akessa & Dhufier, 2015), нарочито музичком, је незамислив.

ПЕДАГОШКИ ФАКТОРИ ПОСТИГНУЋА

Савремена педагогија посматра образовање као изузетно сложен и слојевит процес, са дубоко и многоструко повезаним чиниоцима успешности/неуспешности реализације наставних циљева и задатака, како са аспекта наставника, тако и са аспекта ученика. У научној и стручној литератури могуће је пронаћи бројне поделе педагошких фактора који доводе до неуспеха у школском учењу.

Модерно схватање конструкта школски неуспех заснива се на концепту школског неуспеха као својеврсног пропуста у развијању или коришћењу индивидуалних потенцијала ученика. Неуспешан ученик није само онај који има слабе оцене, већ сваки ученик који је, из неког разлога, остварио резултате испод својих могућности. Наставници који размишљају о неуспеху као избору свесни су сопствене улоге у подстицању ученика да припишу лични смисао школском постигнућу, као и чињенице да успех у учењу захтева активну партиципацију ученика у процесу конструкције и реконструкције сопственог знања (Малинић, Џиновић и Јакшић, 2015).

Аутор Марковац (1966) је, анализирајући педагошке узроке школског неуспеха, дошао до закључка да се они најчешће налазе:

- 1) у помањкању тачно дефинисаних циљева које би извођењем наставе требало постићи,
- 2) у недовољно успешном управљању наставним процесом и
- 3) у недовољној информисаности наставника о току стицања знања, вештина и навика код ученика.

У овој класификацији видљиво је да је улога наставника незаменљива у процесу наставе. Искључиво од наставника зависи како ће ученици бити припремљени за усвајање нових наставних јединица, како ће им презентовати ново градиво и у којој мери ће бити способан да спречи било коју врсту неуспеха код ученика. Паралелно са наставником, као незаобилазним чиниоцем успеха/неуспеха ученика у школи, врло је битан и сам процес наставе. Недостатак индивидуализације наставе, превласт фронталног рада, слаба организација наставног часа и недостатак ученичких активности представљају узроке неуспеха ученика, а пракса показује да су наведени облици рада у настави веома учестали. Слабо дидактичко обликовање уџбеника такође се сврстава у узроке неуспешности ученика, а у вези је

са начином на који ће наставник искористити уџбеник, као и од избора адекватних уџбеника у настави.

Фактор школа

У превенцији сузбијања школског неуспеха школа може дати велики допринос својом организацијом и темпом рада као и увођењем разних додатних облика рада са слабијим ученицима. Применом иновативних облика и метода рада наставника, његовим већим ангажовањем, употребом савремене технологије, непосредно се утиче на мотивацију ученика за рад и на тај начин повећава њихов успех. Међутим, за потпуни успех потребни су напори шире друштвене заједнице, већа одговорност и залагање свих друштвених субјеката који воде васпитно-образовну политику у нашој земљи (Максимовић, 2009).

Шарановић Божановић (1976) истиче да неуспешна деца која редовно похађају основну школу, а не успевају, нису интелектуално неспособна већ педагошки запуштена, што јасно доводи до сазнања да се велики значај придаје *педагошким мерама* које доприносе да до неуспеха не дође. Истраживање фактора неуспеха који се односе на школу веома је значајно зато што се на њих може утицати, јер поред савремених схватања о настави и начинама рада, у школама се и даље примењују застарели модели рада, док се новине тешко прихватају.

Врло често се у пракси школски неуспех код ученика идентификује на преласку из основне у средњу школу, без обзира на његово постојање и у претходном школовању. Суочавање ученика са новом школском средином, новим начином оцењивања, конкуренцијом, страхом од избора средње стручне школе доводи до несигурности, недостатка самопоуздања и опадања успеха, нарочито на самом почетку средњошколског образовања.

У пружању помоћи адолесцентним ученицима *на преласку из једног нивоа у други ниво образовања*, у многим школама у Северној Каролини су примењени специјални програми, тзв. транзитни програми, који обезбеђују додатну подршку, уз повећану сарадњу родитеља (Chapman & Sawyer, 2001). Програмом су обухваћени ученици завршног разреда основне школе који су провели појединачно извесно време у средњој школи са наставником који предаје у њој. Улога наставника односила се на подучавање, саветовање и заједничко учешће у обогаћивању активности. У програму су поред ученика

паралелно учествовали и родитељи, а сарађивало је и школско особље и социјални радник школе. Успостављена веза родитељ-школа-ученик показала се најпозитивнијом у обезбеђивању школског успеха ученика. Сви који су учествовали у програму за транзицију ка средњој школи изразили су задовољство.

С обзиром на постигнуте позитивне резултате аутори препоручују проширење и наставак програма транзиције. Проширење програма би се односило на унапређивање компоненте вршњачког менторства како би се развила веза међу основцима и ученицима средње школе, на проширење образовних профила, поред оних за које су ученици заинтересовани, који ће им проширити видике о приликама које постоје, на укључивање у дискусије о проблемима младих, као и на већи рад са родитељима о подршци деци у средњој школи. Ширење овог повезивања у ново окружење више школе је веома ефикасна интервенција за ученике који ризикују школски неуспех (Charman & Sawyer, 2001).

Истраживање које се односи на три потпуно различите димензије школског ангажовања: бихевиорална, емоционална и когнитивна и њихов утицај на школски успех ученика на основу перцепције ученика (Wang & Holcombe, 2010), показало је да директно и индиректно школско окружење утиче на школски успех. У циљу што бољег постигнућа ученика наставници најбоље промовишу позитивну идентификацију ученика са школом, стимулишући их похвалама, а избегавају сваку врсту притиска да дођу до тачних одговора или високих оцена. Охрабривање наставника у савладавању градива и напредовању ученика даје допринос њиховом самопоуздању, задовољству и осећају да се њихов труд признаје. Према перцепцији ученика, кључно у стварању позитивног односа између наставника и ученика управо је спремност наставника да помогну ученицима (Радовић, Овесни и Михајловић, 2017).

До слабијег школског успеха доводи присуство *конкурентног окружења учења*, чиме се смањује активност ученика и умањује осећај припадања школи. Идентификација са школом кроз емоционалну компоненту је посебно утицајна на школски успех, јер позитивна идентификација са школом указује на ученикову интеграцију циљева школовања у свој идентитет и добро психолошко уклапање потреба и окружења. Емпиријско истраживање аутора Вонг и Холкомб (Wang & Holcombe, 2010) потврђује хипотезу

да перцепције школског окружења утичу на бихевиорално, афективно и когнитивно ангажовање ученика у школи, а све заједно утиче на њихов школски успех.

Фактор оцена и оцењивање

Није довољно да ученик стиче знања већ да се првенствено формира као личност са позитивним вредностима. Васпитна улога школе није нека бочна компонента већ главна сврха њеног деловања које је најуспешније онда кад је ученик кључна личност образовно-васпитног процеса, субјекат наставе (Vilotijević i Vilotijević, 2016).

Сумативно и формативно вредновање је неминовно у оквиру формалног образовања. Сврха формативног вредновања је да онима који су одговорни за реализацију програма пружи потребне информације о томе да ли се активности одвијају онако како су планиране и да ли је очекивани напредак примећен. Са друге стране, сумативна евалуација се најчешће спроводи на крају програма, у овом случају полугодишта или семестра (Павловић и Вујачић, 2012) и има за циљ да помогне наставницима да процене укупну вредност сопственог и ученичког, односно студентског постигнућа. Такође, веома је важно партнерство у настави између наставника и ученика када је оцењивање у питању. Вредновање се огледа у томе када наставник помаже ученику да дође до сопственог циља (Павловић, 2004), али неки аутори указују и на значај праведности у оцењивању (Stančić, 2020).

Континуирана и честа провера знања у музичком образовању је неопходна управо због специфичности садржаја предмета, извођења наставе и њених облика рада, као и константне имплементације теорије у праксу. Резултати ове провере знања и оцењивања значајно утичу на мотивисаност ученика и студената у настави, на већу интерактивност, на добијање информације од наставника о неуспешним ученицима и на брзу интервенцију превазилажења проблема и свакако, на повећање успешности у настави и код појединаца (Стојановић, 2014).

Мотивациона улога оцене – За ученика је награда оцена или похвала. Висока оцена даје ученику информацију да је његова активност била успешна, док ниска показује његово недовољно ангажовање. Подстицајним оценама, усменим похвалама, белешкама у именику о успешним активностима, честом провером знања и образлагањем оцене, наставник може

деловати мотивационо на ученика и на његово веће залагање. Насупрот томе, губљење воље за учењем ученик доживљава због осећаја да му се стално закида оцена, као и необразлагањем оцене и наставниковим ретким оцењивањем (Пртљага, 2008).

Усмеравајућа улога оцене – Наставник је дужан да подстиче развој личности ученика, његових вештина, ставова и вредности, да изграђује његов позитиван однос према школи и образовању и да подстиче ученикову мотивацију да даље учи, да се даље образује и развија. Такође се говори о критеријумима за оцењивање који су јако различити. Поједини наставници оцењују не само знање које ученик поседује, веће и залагање ученика на часу, његово владање и слично. Управо због свих ових ограничења и недостатака оцењивања оно је често и извор неспоразума и незадовољства међу ученицима, наставницима и родитељима. Аутор Пртљага (2008) сматра да је посебно важно да, што се тиче ученикових могућности, коментар исказује поверење и подстиче на учење. Неопходно је што чешће коментарисати рад ученика, и онда када се не оцењују. На тај начин ученицима се ставља до знања да се њихов рад и напредак прати и сагледава у свим сегментима рада, а и наставнику олакшава оцењивање. Онда када је оцена образложена постиже се прави мотивацијски учинак код ученика, што само доприноси његовом даљем развоју и успеху (Пртљага, 2008).

С обзиром на то да је оцењивање успеха стални процес у образовном развоју ученика, оцена наставних постигнућа мора бити ваљана, објективна, поуздана и свеобухватна. „Вредновање ученика се јавља као средство суштинског функционисања школског апарата. О вредностима одређених наставних метода не може се сазнати скоро ништа уколико се помоћу одговарајућег начина вредновања не упореде постигнути резултати ученика који су радили по тим методама са резултатима које су постигли други ученици. (...). А да би вредновање испунило своју педагошку и друштвену, па и информативну функцију, оно треба, пре свега, да добије, по мишљењу бројних аутора, облик једноставне констатације“ (Gojkov, 2003: 55).

Укључивањем ученика у процес оцењивања учимо их да формирају разумне судове о себи, свом раду и учењу, што је кључно за развој критичког мишљења и виших нивоа знања. Самооцењивање је пре свега намењено ученицима да прате и оцењују напредак у учењу и омогућава широко сагледавање и оцењивање процеса учења. Важно је да ученици унапред тачно

знају шта се од њих очекује и с којим циљем се самооцењивање користи. Улога наставника у самооцењивању ученика може да буде посредујућа са првенственом наменом да усмерава процес самооцењивања (*Pedagoško-psihološki aspekti nastave*, 2014).

Једно од новијих истраживања (Радовић, Овесни и Михајловић, 2017) дошло је до занимљивих резултата: највећи број ученика је истакао поштовање као примарно осећање према својим наставницима. Посматрано из педагошког угла, једна од значајних дилема је како комуникативне компетенције наставника преточити, не само у програме њиховог иницијалног професионалног припремања, већ и у активности њиховог целоживотног образовања и учења.

Фактор мотивација

Потреба за развијањем мотивације у школи не само да је значајна са становишта науке и проширивања теоријских сазнања уопште, већ је важна и за образовни процес у нашим школама, посебно у последњим деценијама. За ученика развој мотивације за учење, посебно интринзичне, чини основу задовољства у раду, основу перманентног образовања и саморазвоја. На плану самог образовног процеса ефекти могу бити: бољи успех ученика, бољи квалитет наученог, развој пожељних особина са којима је ова мотивација повезана, превенција и разрешавање одређених проблема, како образовних, тако и у понашању ученика. Дакле, мотивација обједињује и покреће све остале компоненте значајне за крајње исходе наставе. Проблем немотивисаности ученика за учење који настаје због пасивне предавачке праксе, транзиционих друштвених проблема који се одражавају на систем вредности, као и медија који се јављају као атрактивнији извори сазнања, представља један од значајнијих педагошких проблема са којим се суочавају не само ученици, наставници и родитељи већ сви који се професионално баве анализом педагошке и друштвене реалности. Оријентација ученика само на оцену као спољни подстицај за учење, уместо на суштинско разумевање градива, доводи до краткотрајног површног знања или потпуне апатије и незаинтересованости за наставу и школу, хроничног изостајања са часова и испољавања неприхватљивог понашања (Лалић Вучетић, 2016).

Школски успех/неуспех је значајан показатељ степена прилагођености васпитаника академској средини. Због тога приликом одређења школског

успеха, поред резултата у учењу, треба узети у обзир и степен интегрисаности у групу васпитаника и усвајања извесних друштвених вредности у складу са узрастом. Школски неуспех је комплексан и вишезначан појам који се односи како на образовни резултат у оквиру појединих наставних предмета, тако и на понашање ученика, ставове, уверења и формирану систем вредности. Доживљавање неуспеха у академској средини изазива код васпитаника губљење поверења у сопствене способности, слабљење самопоуздања, смањење мотивације за учење и учествовање у наставним активностима. Оптерећеност неуспехом ствара општу несигурност и страх. Треба имати на уму да неуспех нема само објективну страну и величину, већ има и субјективну, будући да је увек праћен емоционалним доживљајем. Учестали неуспех може да обесхрабри, да снизи иницијативу и самим тим и успори и онемогући развој појединца (Јевтић, 2014).

С обзиром на то да *мотивација* као комплексан појам представља покретачку снагу која подстиче на акцију и деловање, можемо је поделити на унутрашњу и спољашњу.

Унутрашња мотивисаност се тиче самог појединца, а особине којима се она манифестује по Квашчеву су: развијеност снажне мотивације за учење, добро интегрисана личност, самоувереност, емоционална стабилност, самоконтрола, развијене карактерне особине и снажан супер его, склоност ризику и толеранција на фрустрацију, овладавање методама и техникама учења (Лунгулов, 2010).

Спољашња мотивација би подразумевала материјалне мотиве или стимулансе из околине који покрећу људско понашање, а реализују се ван организма: материјалне награде, школска оцена, похвала, признање и друго. Спољашња мотивација, дакле, долази као резултат и потврда већ покренуте унутрашње активности. Она је најчешће садржана у самој настави кроз њене облике рада, метода, стручност наставника и његова настојања да мотивише ученике, организацијом наставе, амбијентом у учионици и друго, што уједно чини и педагошке факторе који утичу на успех ученика (Лунгулов, 2010).

У великом броју истраживања школског постигнућа прихваћене су две оријентације ученика на циљеве са укључивањем различитих социјално-мотивационих чинилаца који делују у окружењу у коме се одвија процес учења (Мирков, 2008). То су: оријентација на постигнуће и оријентација на учење или овладавање задатком. Резултати емпиријских истраживања потврђују

да подстицање оријентације на учење доприноси развијању самоефикасности, док оријентација на постигнуће одржава склоност ка социјалном поређењу, односно такмичењу са другима, демонстрирању супериорности, или остављању утиска на друге (Vrught, Oort & Zeeberg, 2002). Ученици који су усмерени на своје постигнуће не верују у сопствене способности, избегавају изазове и напоре, не истрајавају у учењу већ одустају, док ученици који верују у сопствене способности теже ка изазову и показују истрајност у улагању напора. Ученик оријентисан на постигнуће тумачи неуспех као последицу недостатка способности, а ученик оријентисан на учење као циљ тумачи неуспех као последицу недостатака везаних за избор и примену стратегија (Мирков, 2008).

Да би се постигао успех, потребно је, поред свега до сада наведеног, да постоји и развијен мотив за постигнућем. Циљ који се поставља ученику је да постигне што бољи успех, тј. да буде што успешнији у савлађивању градива, а резултати његовог рада би се вредновали. Лајовић (1980) сматра да је мотивација за одређену активност условљена узајамним односом између снаге мотива за постигнућем, очекивања и процене вероватноће да ће та активност довести до жељеног циља и процене вредности циља. Тако мотив за постигнућем представља један од субјективних фактора успеха ученика у школи. Истраживање Лајовића (1980) које је било концентрисано на испитивање корелације између мотива за постигнућем и интелигенције ученика показало је да мотивисаност код ученика са нижим интелектуалним способностима значајно доприноси њиховој већој ефикасности и остваривању бољег успеха, али не може да утиче тако да се знатно надокнаде недостаци интелектуалне способности.

Фактор наставни план и програм

Непримереност програма могућностима ученика, преоптерећеност ученика школским обавезама, недовољно залагање ученика, недовољна мотивисаност наставника и његово веће залагање, застарела организација васпитно-образовног рада и недовољна материјално-техничка опремљеност школе, као чиниоци који неповољно делују на успех ученика, заступљени су у истраживању Коцића (1988). Резултате у овом истраживању требало би тумачити у односу на категоризацију варијабли, као и с обзиром на то какав је избор процењиваних чинилаца.

Из претходно изложеног можемо констатовати да постоје три главна узрока неуспеха који се јављају у школи од стране наставника, а то су:

- 1) методичке грешке наставника на часу,
- 2) недовољно наставниково познавање ученика и
- 3) одсуство сталне бриге у школи о slabим ученицима.

Статистички подаци показују да је проблем неуспеха ученика и данас присутан у васпитно-образовној пракси, а највероватније услед тога што је његово сагледавање најчешће сведено само на констатовање истог. Чињенице о његовој сталној присутности упућују на закључак да би за решавање школског неуспеха требало свестраније сагледати узроке појављивања неуспеха и проценити које би конкретне мере могле најбоље допринети његовом ублажавању.

О томе како *циљеви и стратегија* утичу на академски успех студената ауторка Мирков (2010) је обавила истраживање на узорку од 364 студента Универзитета у Београду. Испитивано је пет категорија циљева (усмереност на знање, екстринзични циљеви, усмереност на самопотврђивање, одсуство усмерености и метаучење) и четири категорије стратегија учења (стратегија разумевања, стратегије репродукције, стратегије усмерене на постигнуће и одсуство стратегије). Резултати показују да постоје разлике у просеку оцена на испитима у односу на усмереност на знање и на самопотврђивање, метаучење, стратегије разумевања и стратегије усмерене на постигнуће. Подаци су анализирани на основу пола испитаника и области студија. За разлику од студенткиња које примењују стратегију разумевања, студенти су у већој мери усмерени на екстринзичне циљеве. Студенти друштвених наука у већој мери примењују стратегије репродукције у односу на студенте природних наука. Истиче се потреба за стицањем дубљег увида у перспективе студената и могућности развијања наставе, у циљу усавршавања процеса учења и остваривања квалитетнијих исхода (Мирков, 2010).

Фактор настава, наставни садржаји и наставна средства

За савремену наставу и њену успешност неопходно је успешно организovati наставни процес, подразумевајући све факторе који учествују у њему. У том смислу, на наставнику је да, као кључни фактор наставног процеса, уочи недостатке у настави, проучи и примени новине, у циљу ефикасности,

ангажовања ученика и повећања њиховог постигнућа (Петковић, 2009). Стога су *иновације у настави* неопходан елемент савремене наставе, с обзиром на могућност примене нових наставних средстава која умногоме доприносе томе. У свакодневном раду наставник може применити *методичке иновације*, применом различитих облика рада и *иновације организованог типа*, које су у уској вези са методичким (методским) иновацијама, јер сваку методу прати и промена организационе природе (Ђорђевић, 2012).

Развој знања, вештина, ставова и понашања који одговарају стандардима успешног решавања проблема, задатака или послова, односно оспособљавање појединца да буде компетентан, може се обезбедити васпитањем и образовањем (*Pedagoško-psihološki aspekti nastave*, 2014). Потребе друштва и образовних профила морају бити усаглашене са васпитно-образовним системом који ће у домену образовања, елементима наставног процеса, допринети томе. Ауторка Павловић (2004) сматра да *савремена настава* мора имати *отворену* концепцију са јасном образовном стратегијом на нивоу државе, која би, поред јасних опредељења, требало да буде разумљива, реалистична и достижна, и да мотивише ученике у наставном процесу. *Отворена* концепција наставе у први план ставља активне методе наставе и подразумева њихову разноврсност. Говорећи о наставним методама, два кључна фактора у отворености концепције наставе су наставничково добро познавање карактеристика различитих метода и избор адекватне методе у односу на циљ, садржај и исход наставе, тј. постигнуће ученика (Павловић, 2004; Šimunović, 2012).

Посматрајући наставу као процес са усмереним циљем и водећом улогом у интелектуалном развоју и васпитању, аутор Ђорђевић (2004) *наставу* назива *развијајућом*. Тешкоће у развоју ученика настале су због проширивања садржаја образовања и оптерећености ученика непотребним појединостима, чиме се не оптерећује само памћење, већ се битне садржајне ствари у наставним предметима губе. Из тог разлога морају се предузети конкретни задаци у циљу елиминисања негативних последица. Развијање наставе треба усмерити на активности које ученик обавља током учења и усвајања знања, на његово активно и стваралачко учествовање приликом прихватања нових информација и на способност самосталне обраде знања. Према томе, основни задатак наставника у процесу наставе био би да обезбеди оптималне повољне услове за развој и формирање самосталног

стваралачког мишљења и сазнајних активности као услова који повећавају развијајућу улогу наставе (Ђорђевић, 2004).

Аутори Вујачић и Аврамовић (2008) испитивали су ставове наставника о значајним питањима наставе а резултати добијени истраживањем указују на то да наставници истичу углавном циљеве, избор наставних метода, наставна средства и облике рада, а запостављају социо-емоционална питања наставе (климу у одељењу, окружење, дисциплину и позитивну комуникацију са децом). Претежно се користи фронтални облик рада са усклађеним наставним методама које су усмерене на усвајање чињеница, а не на развој мишљења код деце. Подаци показују да наставници немају изграђену свест о потреби континуираног стручног усавршавања у погледу примене индивидуалног рада са ученицима, примену интерактивних метода, успостављање позитивне климе у одељењу (Vujačić i Avramović, 2008).

Један од педагошких фактора који могу утицати на школски успех је и *обим, тежина и сложеност наставног садржаја*, што оптерећује ученика. Свакако да је обим градива детерминисан наставним програмом, али понекад и низак ниво психолошко-педагошко-дидактичког образовања наставника може условити ову појаву. Такође, због наставникове погрешне интерпретације садржаја и употребе неадекватних метода рада за конкретне наставне садржаје, може доћи до оптерећености ученика и као последицу имати неуспех (Janković i Rodić, 2002).

У даљем истраживању педагошких узрока школског неуспеха као чиниоци истичу се и *примењени облици, методе и средства* који имају значајан утицај на резултате који се постижу у васпитно-образовном раду. Аутор Коцић (1989) у својим истраживањима настоји да дође до емпиријских података који би потврдили или оповргли тврдњу о утицају примењиваних облика, метода и средстава на успех ученика у настави.

Узроке школског неуспеха откривамо и у помањкању тачно дефинисаних циљева наставе, у недовољно успешном управљању наставним процесом, у недовољној информисаности наставника о стицању знања, вештина и навика код ученика. Из овога произилази чињеница да је улога наставника незаменљива у процесу наставе, да од њега зависи како ће ученици бити припремљени за усвајање нових садржаја, на који начин ће презентовати ново градиво и у којој мери ће бити у положају да спречи појаве настанка неуспеха код ученика.

Аутор Станић (1988) школски неуспех доводи у везу са способношћу учења, а прави узроци неуспеха могу се дефинисати *непознавањем вештина и метода рационалног учења*, као и одговарајућих облика и поступака који омогућавају лакше и брже усвајање наставног градива и успешније памћење одређених чињеница, података и информација (Станић, 1988). Из овога произилази да је за успех у учењу неопходно одређено предзнање, овладаност вештинама и техникама рационалног учења, већа мотивисаност и зрелост ученика.

Резултати истраживања узрока неуспеха у школи (Kupisiewicz, 1965; Бабанский, 1977; Николић, 1998; Малинић, 2009) указују на *различно вредновање способности и напора наставника и ученика*. Неки узроке неуспеха траже у чиниоцима изван школе, а неки у самој школи, односно настави. Школа се осавременује у погледу наставног процеса и средстава рада, посвећује се више пажње мотивацији и ангажовању ученика, што треба да утиче на смањење неуспеха и броја ученика који понављају. Међутим, истраживања показују (Марковац, 1966; Станић, 1988; Круљ, 1991) да наставници некада узрокују неуспех услед прављења методичких грешака, непознавања ученика и небриге о слабим ученицима.

Међу првим истраживањима о утицају наставе на неуспех ученика је и истраживање Брковића (1984) о *ефикасности наставе* која је директно повезана са проблемом неуспеха. Варијабле су биране у складу са новим тенденцијама у односу на претходна истраживања: начин организовања процеса наставе, образовни садржаји, личност наставника, подршка породице учениковим школским активностима, индивидуалне карактеристике ученика, претходни резултати у школском учењу. Ово истраживање иницирало је многобројна истраживања неуспеха која за анализу узимају породичну и школску средину и карактеристике ученика, а усмерена су на то како ученици, наставници и родитељи процењују утицај одређених фактора на неуспех у школи и школском постигнућу.

Наставна средства, поред осталих елемената наставног процеса, имају подједнако важну улогу, посебно у области подстицања ученикове активности и самосталности у наставном процесу. Наставна средства представљају материјална средства, дидактички обликоване наставне предмете, који служе као извори знања и учења. Њиховом применом се лакше усвајају наставни садржаји и примају нова сазнања. Сваки наставник мора

бити заинтересован за функцију, могућност коришћења и улогу наставних средстава у настави, од чега на крају зависи и успешност наставе (Ек, 2010: према Стојановић, 2016).

Експанзијом информационих технологија у настави почињу да се користе и нова наставна средства која су утицала на положај ученика и наставника у настави. Резултати истраживања аутора Каурина (2005) показују да се још увек недовољно користе наставна и техничка средства, што због слабе опремљености школе, што због немотивисаности наставника да користи она средства којима би учеников развој директно зависио од његове активности. Избор наставних средстава у организацији наставе је ограничен. Наставник користи углавном она наставна средства која потврђују или доказују његова објашњења и тумачења, док се она средства која подстичу учениково критичко и стваралачко мишљење не користе. У циљу постизања успешности наставе, неопходно је коришћење бројнијих и разноврснијих наставних средстава, чиме се подстиче и усавршава комуникација у наставном процесу, комуникација ученика са наставним програмом, са наставником и техником (Каурин, 2005; Стојановић, 2016).

Фактор наставник

Наставни процес је комплексан процес чија успешност реализације зависи од два кључна фактора који учествују у њему, наставника и ученика. Од наставника, као одлучујућег фактора у вредновању постигнућа ученика, највише зависи сам процес. Због тога је улога наставника у наставном процесу од пресудног значаја за успех ученика. Поред тога што је настава усмерена на развој интелектуалних могућности ученика, она поставља захтеве који повећавају могућности ученика, ослањајући се на извесну помоћ и вођење наставника или сарадњу са способнијим ученицима-вршњацима (Ђорђевић, 2004).

У постизању образовно-васпитних ефеката у области музичке педагогије значајан је интерактивни однос наставника и ученика. Уколико се улога наставника највише ослања на креативност, на способност за иновације у настави, као и на примену неконвенционалнијих дидактичких метода и форми у оригиналним варијантама, али као креацију сопствене инвенције, то ће обострана креативност, наставникова и ученикова, бити претпоставка успеха у музичком васпитању и образовању (Plavša, 1989b).

Да би успешно одговорио сложеним захтевима образовања, пред наставника се постављају одређени захтеви као нужне претпоставке успешности у раду. Ауторка Будимир Нинковић (2008) сматра да су од мноштва тих захтева најважнији следећи:

- наставник мора бити физички и ментално здрава личност са високи-минтелектуалним квалитетима;
- мора поседовати друштвено-моралне вредности, епитете, као што су добар, поштен, частан, пожртвован, хуман и слично;
- наставник мора имати до краја изграђен и формиран научно-технички поглед на свет, човека и друштво;
- мора поседовати развијен, истанчан и реалан животни и педагошки оптимизам заснован на уверењу да развија моћ и снагу васпитања;
- мора да поседује педагошко-психолошко, дидактичко-методичко и друго неопходно образовање.

Наставник, поред стручности, мора да поседује високе интелектуалне способности, јер од нивоа интелектуалне способности зависи у којој мери ће моћи успешно да обавља наставне активности. За организацију наставе и одржавање активности ученика на оптималном нивоу неопходна је и мотивација наставника, његова заинтересованост за рад, за примену нових метода, облика рада и нових технолошких наставних средстава. Аутори Сузић (2003) и Ђорђевић (2008) сматрају да је професионална спремност наставника од ослобађања традиционализма повезана са његовим личним особинама.

Од личности наставника у великој мери зависе: квалитативни и квантитативни аспекти учења, интерперсонални односи и клима у разреду, васпитни и наставни поступци, методе и резултати руковођења. Поред познавања струке и способности преношења знања, и лична својства, усвојен систем вредности, темперамент и карактер наставника подстичу систем интеракција и утичу на учење и квалитет знања ученика (Ђорђевић, 1972; Лакета, 1996).

Имајући у виду да се приликом дефинисања и квалификације улоге наставника основни модел своди на васпитну и образовну улогу, ауторка Хебиб (Hebib, 2009) сматра да је улога наставника у настави много комплекснија и зависи од циљева и задатака наставе, као и од облика његовог понашања до остваривања тих циљева и задатака у оквиру интелектуалног, радног, физичког и здравственог, моралног, естетског и емоционалног васпитања ученика. Настава и васпитно-образовни процес су у интерактивном односу

који се одвија између ученика и наставника, где наставник своју улогу не обавља самостално, већ у школском колективу и колективу наставника.

Може се покренути питање да ли је лични идентитет наставника усклађен са очекиваним професионалним идентитетом. Раније наведени налази сугеришу да сарадљивост, савесност и емоционална стабилност расту, а екстраверзија опада са годинама, тј. подложне су променама током радног века, а прихвата се и могућност мењања димензија интервенцијама, што имплицира да се кроз програме професионалног развоја наставника могу произвести промене у правцу пожељнијих карактеристика личности наставника (Genc, Pečić i Genc, 2014). Промене у наставном процесу настају потребом наставника за применом иновација у циљу успешније и квалитетније наставе. Улогу иновативног наставника аутор Шулман (Schulman, 1987) дефинише на основу одређених карактеристика које подразумевају добро познавање садржине наставних предмета, знање о курикулуму, поседовање општег педагошког знања, као и педагошко знање предмета, знање о ученицима и знање о образовном контексту (Schulman, 1987). На основу наставничког успеха и успеха ученика рађају се позитивне емоције и код једних и код других, које се присвајају и за подухвате школе. Уручивање похвала, плакета и медаља талентованим ученицима управо су заслуга иновативних наставника (Петковић, 2009).

У студији Џерсајлда (Jersild, 1940: према Ђорђевић, 1972 и Сузић, 2003), проучавајући особине које ученици цене код наставника, истраживањем је утврђено да ученици највише цене код наставника следеће особине: *људске квалитете* (веселу нарав, природно држање, љубазност према ученицима), *квалитете који се односе на став наставника према дисциплини* (фер однос према ученицима, праведност у изрицању мера дисциплиновања, постојаност у ставовима према ученичком понашању), *квалитете који одликују наставников физички изглед* (општа привлачност, пристојан спољашњи изглед, пристојан начин говора) и *наставне квалитете* (спремност да помогне ученицима кад је помоћ неопходна, опредељеност да ради за интересе ученика, ентузијазам у раду и способност да занимљиво излаже наставне садржаје).

Испитивање које је обавио аутор Вити (Witty, 1947: према Ђорђевић, 1985) о процењивању наставника који им је највише помогао, својства доброг наставника разврстана су на следећи начин: разуме ученике, добар сарадник, опходи се демократски, добар, мио, стрпљив и показује широко интересовање, пријатне спољашности, благ у опхођењу, има смисла за

хумор, интересује се за проблеме ученика, има способност прилагођавања, праведно додељује похвале и награде. На последњем месту се налази категорија дидактичке умешности наставника и његова спретност у настави, што доказује да је ученицима више стало до љубазности у опхођењу наставника и његове спремности да им помогне чиме се на неки начин обезбеђује успех у учењу и васпитању (Witty, 1947: према Ђорђевић, 1985).

Аутори Харт (Hart, 1934), Бакстер (Baxter, 1941) и Хоманс (Homans, 1961) су, независно један од другог, у својим радовима изнели чињенице, потврђене истраживањем, да ученици особине које цене код наставника идентификују са особинама које цене и код људи из својих окружења (Hart, 1934, Baxter, 1941, Homans, 1961 према Ђорђевић, 1985). И аутор Ђорђевић (1972) потврђује ова сазнања у својим испитивањима које је спровео још 1969. године на узорцима ученика основне школе, за које је веома важно да је наставник првенствено добар човек. Тек са старијим узрастом ученици сагледавају и увиђају потребу да је наставник добар предавач и добар оцењивач, тј. више цене стручне и педагошке квалитете својих наставника, а мање његова општељудска својства (Ђорђевић, 1972).

Класификацију особина наставника совјетски психолог Крутецкиј (Крутецкий, 1980) сврстава на следећи начин: наклоност према ученицима, љубав и приврженост, добронамеран и пажљив однос према њима, уздржљивост и самосавлађивање (способност овладавања собом, да се не губи контрола над својим понашањем) и владање својим расположењем (оптимално психолошко стање наставника, бодрење и оптимизам).

До сличних констатација као и код претходних аутора и њихових резултата истраживања, долази и пољски педагог Мушињски (Muszynski, 1976) који основна својства успешног наставника своди на: идејно ангажовање, етичко-васпитну основу, однос према ученицима, тактичност васпитача и однос према задацима у области васпитања (Muszynski, 1976). Будући да друштво и ученици захтевају и очекују од наставника да поштује одређене етичке норме, Ђорђевић (1985) сматра да је са тим у тесној вези и његов однос према ученицима, а одликује се лојалношћу, поштовањем достојанства, достојанственим ставом према ученицима. Такав однос се остварује, ако је наставников однос према ученицима благонаклон, озбиљан, ако наставник праведно, доследно и отворено процењује своје ученике (Ђорђевић, 1985: према Ђорђевић, 2002; Stančić, 2020).

На значај повезаности *личних особина наставника* и постигнућа ученика указују и истраживања у којима се истиче постојање разлика у наставном процесу који произилази из личности самог наставника. У том контексту наводи се значај стила наставника који се фокусира на ученика, чиме се остварује позитиван утицај, наставна подршка и квалитет успеха. Резултати истраживања аутора Опденејкер и Дам су показали да стил наставника који се фокусира на ученика има позитиван утицај на наставну подршку коју наставник пружа ученицима и на квалитет односа између наставника и одељења. Што се тиче важности испитаних особина наставника и стилова наставе, позитивни ефекти стила наставе, који је оријентисан на ученика, изванредни су (Opdenakker & Damme, 2006).

Може се уочити да су досадашња теоријска и емпиријска истраживања донела одређене закључке који се тичу особина личности наставника, неопходне како за успешност у настави, тако и за успех ученика. Многи аутори су покушали да класификују својства личности наставника, по различитим принципима и врстама интересовања, али углавном све класификације садрже сличну групу позитивних особина наставника у постизању школског успеха. Ученици доброг наставника дефинишу превасходно кроз његове личне и људске особине, добронамерност, заинтересованост, мотивацију за рад, пружање помоћи за несавладане наставне садржаје, а да од наставникове организације наставног процеса, избора наставних метода и наставних средстава зависи активност ученика на часу, његов интелектуални развој и развијање критичког мишљења.

Код ауторитарног односа, ученици немају могућности за самосталне акције. Наставник је у центру догађаја, од њега зависи ток наставе и клима у разреду, он одлучује о садржини рада, етапама и техникама у раду сваког ученика. Такав наставник спутава и „гуши“ сваку активност ученика, његов однос према ученику доминира и када похваљује и када критикује рад ученика. Овакав став и понашање наставника онемогућава самосталност ученика и негативно утичу на понашање и учење. Наметнути ауторитет наставника ученици веома брзо откривају, а онда њихов однос према наставнику представља протест против таквог ауторитета. То може имати веома негативне последице за међусобне односе ученика у школи. Ученик прихвата само истински и прави ауторитет и у њега не сумња, јер омогућује оптималан развој његове личности (Ђорђевић, 1972; Лакета,

1996; Сузић, 2003). Узроци ауторитарног понашања наставника могу бити различити, а најчешће су незнање и недовољна педагошка култура.

На основу претходне анализе произилази класификација наставника у три главне групе:

1) *Ауторитарни тип* наставника изазива код ученика следеће последице: пасивност, повишену анксиозност, учестало коришћење одбрамбених механизма, слабу вољу за рад, а јача уверење да су спољашњи или унутрашњи фактори главни узроци његовог неуспеха. У том случају настају промене у емоционалном, когнитивном и социјалном развоју. Најнегативнија последица ауторитарног типа наставника је ако ученик свој неуспех везује за низак степен властитих способности (Лакета, 1996).

2) Насупрот ауторитарном типу наставника је *демократски тип*, а заступљен је у демократском стилу рада у настави. Овај модерни тип наставника настоји да пружи оптималне услове за развој ученика. Он прихвата сугестије и предлоге ученика и наставни процес усмерава према њиховим интересовањима, способностима, жељама, могућностима. Такав наставник је љубазан, сталожен, праведан, пажљив, озбиљан, доследан у раду, толерантан, има смисао за хумор, разуме потребе других, спреман је за сарадњу. Он не нуди готове одговоре, већ усмерава ученике да сами проналазе потребне садржаје, јер наставу организује заједно са ученицима по савременим методама и техникама које ће највише одговарати, поштујући индивидуалне разлике ученика.

У најквалитетније карактерне особине демократског типа наставника спадају снага ауторитета, изражена у интерперсоналним односима учесника у настави, заснованим на међусобном поверењу, разумевању, уважавању, поштовању, непосредности и искрености (Лакета, 1996). Овај наставник је способан да својим стручним квалитетима и начином рада фасцинира ученика, привуче његову пажњу, мотивише га и приволи да прихвати његове захтеве и однос према раду. Демократска атмосфера у разреду чини да се наставни рад одржава на високом нивоу и обезбеђује оптималне услове за учење, а успех и неуспех у учењу вреднују се на нивоу стварних знања (Ђорђевић, 1972; Stančić, 2020).

3) За разлику од претходна два типа наставника: ауторитарног и демократског, трећи тип – *равнодушни* је можда најнеповољнији за наставни процес, као и за однос ученика и наставника. Што се тиче стила рада и

особина везаних за аутономију ученика у настави, овај тип наставника не успева да оствари ни најједноставније задатке наставе, а о реализацији тежих и сложених задатака аутономног развоја ученика нема ни говора (Лакета, 1996). Равнодушан наставник је незаинтересован за ученике, он је више посматрач него што је активни чинилац. Овакав стил рада наставника и његове неангажованости има за последицу опадање продуктивног рада и погоршање интерперсоналних односа. Атмосфера у разреду за рад и учење постаје неповољна, при чему најчешће групе и појединци користе такву ситуацију јер преузимају потпуну слободу у одлучивању, раде шта хоће, чиме се ствара хаос у раду, а све то заједно даје негативне педагошко-васпитне резултате (Ђорђевић, 1972). Група аутора (Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012), на основу емпиријског истраживања истиче чињеницу да су промене у мотивацији наставника детерминисане променама у перцепцији школског окружења, а посебно интерперсоналним факторима (понашање ученика и директора).

Испитивањем једне од особина личности наставника, емпатије, и њеном утицају на успешност наставе, ауторка Бјекић (Вјекић, 2000) закључује да су успешнији емпатичнији наставници. Мерено појединим аспектима резултати истраживања показују да наставник утиче на мотивацију ученика за одређени наставни предмет. Наставници који су спремнији да се постављају на туђе место процењују успешнијим остваривање наставних, административних и психолошки оријентисаних улога, са општом самопроценом успешности.

Уколико наставниково понашање и стил нису условљени радом и утицајем ученика, онда не постоји интеракција која је неопходна за наставни процес и успех ученика. У досадашњој наставној пракси, а и многим истраживањима, показало се да наставник који има остварену сарадњу са ученицима (демократски тип наставника) има највише успеха у васпитно-образовном раду, што доприноси комплетном развоју ученика и његовом постигнућу.

Поред наставниковог циља – постизање одређених резултата у раду и учењу, он код ученика подстиче и бројне позитивне особине, својства и облике понашања. Од њега се очекује да својим знањем, особинама, понашањем и радом буде пример, како својим ученицима, тако и људима из своје средине (Trnavaс i Ђорђевић, 1995; Ђорђевић, 1972). Од личности

наставника у великој мери зависе: квалитативни и квантитативни аспекти учења, интерперсонални односи и клима у разреду, васпитни и наставни поступци, методе и резултати руковођења. Поред познавања струке и способности преношења знања, и лична својства, усвојен систем вредности, темперамент и карактер наставника подстичу систем интеракција и утичу на учење и квалитет знања ученика (Ђорђевић, 1972; Лакета, 1996). Данас тежимо заједници професионалног учења, што је од великог значаја не само за наставнике, већ и за цео образовни систем (Vries, Jansen & Grift, 2013).

У холандској литератури присутан је став да *међусобна сарадња наставника на професионалном нивоу* утиче на ефекте школовања (Lomos, Hofman & Bosker, 2011). Реформе образовања, спроведене деведесетих година 20. века, додатно су ојачале улогу департмана наставничког већа и осталих стручних органа у средњим школама. Резултати добијени истраживањем (Lomos et al., 2011), у холандским средњим математичким школама, указују на то да департмани у данашње време функционишу више као професионалне заједнице у односу на раније периоде. Сходно томе, те исте школе дају и најбоље резултате у постизању школског успеха, па се сматрају и најуспешнијим.

О томе каквог наставника ученици највише воле, аутор Ричи (Richey, 1958: према Ђорђевић, 1972) је испитивањем дошао до следећег закључка: највећи број ученика воли наставнике који им помажу у раду, јасно и детаљно објашњавају предавања и задатке, наводе примере током излагања. Други део испитаника воли наставнике који су весели, срећни, добродушни, живахни, имају смисла за шалу и примају је. Аутор Тубић (2004) испитујући однос између атрибуције и особина наставника и активности ученика у настави, резултатима истраживања констатује да ауторитативност, као особина наставника подстиче учесталост негативних понашања код ученика (пасивна послушност, прихватање свих захтева наставника, бежање са часова). Такође је негативне резултате дао и попустљив став наставника према ученицама у наставном процесу у односу на ученике. У негативној корелацији су и кооперативност наставника, као позитивна особина, са претходно наведеним негативним активностима ученика. Позитивна особина наставника, усмереност на решавање проблема, је у умереној корелацији са негативним активностима ученика. Све то указује на то да су позитивне особине наставника у негативној корелацији са

активностима ученика и обрнуто, негативне особине наставника су у позитивној корелацији.

Наставник, ученик и настава су нераскидиво повезани, а пресудну улогу у функционисању тог система, у управљању њиме и његовој регулацији има наставник. За успешну реализацију наставног процеса неопходне су наставничке компетенције које представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника.

Фактор компетенције и професионални развој наставника

Наставничке компетенције одређују се у складу са циљевима и исходима учења. Законом о основама система образовања и васпитања прописане су мере за унапређење квалитета рада школе, при чему се фокус ставља на све актере процеса учења и поучавања, посебно на наставнике. У том смислу, постављени су циљеви и општи исходи у складу са визијом образовања и васпитања као основе „друштва заснованог на знању“ (Андевски и Арсенијевић, 2012).

За успешну реализацију наставе и постигнуће ученика наставник мора поседовати компетенције које се односе на познавање циљева, исхода, принципа и законских регулатива васпитања и образовања, на допринос одрживом развоју и подстицање здравих стилова живота, са правилним писменим и усменим изражавањем. Компетентност наставника се огледа и у примени информационо-комуникационе технологије, формирању система вредности и развоју позитивних особина код ученика на сопственом примеру, усклађивању самосталне праксе са иновацијама и континуираном професионалном усавршавању (*Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, „Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik“, br. 5/2011*).

За превазилажење проблема због недовољног броја компетентних наставника и наставак њиховог стручног усавршавања, потребне су неопходне промене као што су формирање квалитетних докторских студија из области методике наставе свих појединачних предмета. Најефикасније и најквалитетније решење представљају заједничке студије на нивоу свих заинтересованих универзитета или националне докторске школе, као и формирање мреже универзитетских центара која ће развијати заједничке

студијске програме на сва три нивоа (основне, мастер и докторске студије). Концепт улоге наставника темељи се не само на искуствима педагошке праксе, већ и на савременим сазнањима о природи учења, образовања, васпитања и других појмова који утичу на динамику васпитно-образовног процеса (Лакета, 1996).

У циљу постизања школског успеха ученика и остваривања партнерског и демократског односа са њима, компетенције наставника се односе на поучавање и учење и подршку развоја личности ученика. *Компетенције за поучавање и учење* заснивају се на подстицају и подршци различитим стилима учења ученика, у томе да они могу слободно износити своје идеје, дискутовати, постављати питања. Наставник даје јасна упутства свим ученицима, прати и вреднује постигнућа ученика објективним, јавним, континуираним и подстицајним оцењивањем у складу са индивидуалним способностима ученика (Stančić, 2020). *Компетенције наставника за подршку развоја личности* односе се на познавање различитих врста мотивације и начине мотивисања ученика, познавање физичких, емоционалних, социјалних и културних разлика међу ученицима, препознавање, мобилисање и подстицање развоја капацитета свих ученика (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, „Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik“, br. 5/2011).

За усавршавање наставника значајно је и учење и подучавање унутар школског контекста (Cho & Shim, 2013). Као битан елемент истиче се став наставника према циљу наставе, јер свест о јасној циљној оријентацији, доводи до информација за унапређивање мотивације и успеха наставника и ученика. Циљ истраживања се односио на испитивање независних и заједничких ефеката контекстуалних и личних фактора везаних за усвајање различитих типова циљева успеха у настави. Резултати су показали да је веома значајан наставников осећај самоефикасности, на коме је потребно радити током стручног усавршавања, посебно у делу јасног одређивања циљева.

За остварење већих школских постигнућа веома је важан *педагошки и професионални развој наставника* и целоживотно учење. Група аутора (Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009) је истраживала односе између активности учења наставника и промена у њиховим ставовима које се односе на активно и самостално учење у средњем образовању. На осно-

ву добијених података уочене су промене у ставовима неких наставника који су били оријентисани ка ученику и других, оријентисаних ка материји предмета. Наставници који воле да експериментирају са новим методама промовишу активно и самостално учење ученика и самим тим су променили ставове оријентисане ка ученицима о предавању и учењу. Такође сарадња наставника у размени идеја, искуства и методе наставе, у комбинацији са експериментисањем у својој пракси са алтернативним методама и евалуацијом тог експериментисања, повећава активно и самостално учење наставника (Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009).

На значај професионалног развоја и стручног усавршавања наставника указују истраживања везана за прихватање нових метода рада у настави, и њиховог утицаја на ефикасност и успех ученика. Резултати истраживања групе аутора (Bruce, Esmonde, Ross, Dookie & Beatty, 2010) спроведеног у три основне школе, у периоду од неколико година, у два супротна региона у Канади, на узорку од укупно 120 наставника указују на значај додатног стручног усавршавања. Наиме, резултати показују да наставници који имају више педагошког искуства у програму професионалног развоја максимално учествују у продубљавању свог знања и његовој ефикасној примени у учионици, док су наставници који немају таквог искуства углавном фокусирани на очекивани ниво оцена. Учествовање наставника у ваннаставним активностима између предавања, уз стручну помоћ координатора, имало је позитиван утицај на ефикасност наставника и успех ученика. Наставници су били самоуверенији, активнији и способнији да до краја програма имплементирају ефикасну педагошку праксу (Bruce, Esmonde, Ross, Dookie & Beatty, 2010).

Код многих аутора се могу наћи слична разматрања о значају професионалног развоја наставника за успешност образовног процеса, о њиховим мишљењима и ставовима о учењу и подучавању (Vries, Jansen & Grift, 2013). Наставници који су оријентисани на континуиран професионални развој ажурнији су у обављању својих активности, имају јасну представу о раду, сарађују са колегама и усмерени су на учење и развој ученика, што доводи до побољшања квалитета наставника и квалитета учења ученика. С обзиром на позитиван утицај на сам наставни процес и успех ученика, аутори сматрају да контекст за унапређење континуираног професионалног развоја наставника може бити окружење учења за ученике

у организацији школе, као и заједница професионалног учења, што је од великог значаја не само за наставнике, већ и за цео образовни систем (Vries, Jansen & Grift, 2013).

Слично томе, на значај усавршавања наставника, посебно у делу наставе, јасног одређивања наставних циљева, указују и истраживања других аутора (Cho & Shim, 2013). Резултати су показали да је веома значајан наставников осећај самоефикасности, на коме је потребно радити током стручног усавршавања, посебно у делу јасног одређивања циљева (Cho & Shim, 2013; Schulman, 1987; Петковић, 2009).

НЕКА ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА ПОСТИГНУЋА У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Утицај музичког развоја код деце, нарочито млађег узраста, у корелацији је са естетским процењивањем онога што се слуша, естетским доживљајем, музичким укусом, што зависи од сопствене емоционалне интелигенције, односа породице према музици и улоге наставника као васпитача.

У испитивању о разликама особина између наставника музике и немузичара ауторка Богуновић (Bogunović, 2006b) је дошла до резултата да наставници музике имају значајно више скорове у особинама отворености, сарадње и савесности од немузичара. Музичари су отворенији за нова искуства, идеје и вредности; показују више пажње поверењу, искрености, спремност да помогну другима и да за њих имају разумевање; присуство особине савесности потврђује присуство особина које изискује сама професија, а то су: добра организованост, истрајност и усмереност ка циљу и постигнућу, склоност ка раду, дужности, самодисциплини и промишљености (Bogunović, 2006b).

У студији Нешића и сарадника (Nešić, Nešić, Milićević i Todorović, 2006) приказани су резултати истраживања на узорку од 378 ученика свих узраста оба пола из четири основне школе. Циљ истраживања био је да покаже који су фактори доминантни у формирању музичког укуса код деце у основној школи. Значајне разлике постоје с обзиром на пол. Девојчице више воле да певају од дечака, док је мишљење дечака променљиво и мање доследно. Склоност ка певању расте паралелно са узрастом. Музику која покреће на игру и веселу музику воле углавном они који воле да певају. О склоности чланова породице према музици по резултатима истраживања највећи проценат има мајка. О врсти музике која се слуша у породици одговори се у највећем проценту односе на забавну, затим народну, поп и новокомпоновану музику. Већина испитаника себе опажа као најзаинтересованијег за музику. Поставља се питање да ли је ученик препуштен самом себи у формирању музичког укуса, при чему обично преферира ону музику коју и већина у његовој генерацији? Ово истраживање оставља простор за многа друга и детаљнија истраживања (Nešić, Nešić, Milićević i Todorović, 2006).

Процес учења музике захтева вишегодишње свакодневно вежбање, како би се извођачке компетенције код музичара развиле и достигле ниво неоп-

ходан за остварење високе музичке успешности (Богуновић, 2006а). Динамика процеса напредовања условљена је чиниоцима мотивације, способности и саме личности. Предмет истраживања односио се на когнитивне аспекте мотивационих процеса и начина и степена њихове повезаности са динамичким својствима личности, на узорку од 137 ученика средње музичке школе у Београду. Резултати истраживања су показали да ученици приписују висок степен важности задовољству, залагању, амбицији, чиме правилно процењују своју одговорност за постизање музичке успешности. Велику важност придају наставнику главног предмета и његовом утицају на мотивацију, док супротно томе мању важност приписују својим музичким способностима. Ученици који процењују залагање као важан атрибут своје успешности имају особине које су неопходне за постизање високих циљева. Способнији ученици себи постављају више захтеве и стандарде постигнућа. Резултати дају закључак о примарној улози структуре личности и емоционално-мотивационим квалитетима личности у процесу когнитивне интерпретације резултата напредовања (Богуновић, 2006а).

Ауторка Пекић (Пекић, 2008) полази од теоријских и емпиријских сазнања претходних аутора да је заступљен велики проценат предикције успешности код даровитих ученика. Предиктивна успешност назначена је комбинацијом различитих когнитивних и некогнитивних фактора, а то подразумева способност, персоналне карактеристике и срединске прилике. Истраживањем је обухваћено 211 ученика средњих музичких школа са територије Београда и Новог Сада, који похађају вокално-инструментални одсек. Резултати до којих се дошло анализом података показују да постоји значајан утицај опште интелигенције, успешности у аспекту јединствености музичког извођења и важност неких својстава личности, која се сврставају у четири групе. Првој групи припада црта личности за прихватање нових идеја и понашања, способности пребацивања на нове програме понашања. Друга група указује на високо вредновање властитих способности овладавања музиком, неопходног за изграђивање јединственог стила извођења. Трећој групи својстава личности припада мотивација оријентисана на остваривање циља. У четврту групу спада успешност у аспекту јединствености музичког извођења, које почива на схватањима музике као уметничког домена, надовезано на претходну овладаност техничким вештинама. Сва својства делују као заједнички личносни предиктори успешности у контексту музичке даровитости (Пекић, 2008).

У сагледавању основне музичке писмености у оквиру традиционалног наставног процеса, које се односи на српску музичку фолклорну грађу, интегрисану у класично музичко образовање, ауторка Јовић Милетић (Jović Miletić, 2010) спровела је петогодишње истраживање у III разреду основне школе. Полазни став истраживача односио се на предзнање и способности ученика, што директно утиче на музичко описмењавање, а резултати су показали да претходно музичко искуство код деце није ни близу оптималном. Други део интересовања ауторке односио се на процену музичког укуса и могућности естетског процењивања код деце. Анализа података до којих се дошло у овом сегменту рада дала је позитивне резултате. У процењивању музичког укуса код деце примењена је скала процене Ликертовог типа где су ученици изражавали степен сагласности или несагласности у односу на понуђене судове емоционалног доживљаја музике коју су слушали. Скала је показала да велики број одабраних тврдњи за свако дело указује на чињеницу да уметничка музика децу не оставља равнодушном и да се она једног дана може уврстити у круг њихових интересовања. Циљ да се научна сазнања музичке педагогије учине практичним и примењивим у васпитној делатности је у потпуности остварен, као и циљ да се промени и побољша постојећи музички образовни и васпитни рад (Jović Miletić, 2010).

У студији о мишљењима студената музике о музичком образовању, наставничком образовању и како постати наставник музике (Georgii Hemming & Westvall, 2010) аутори сагледавају претходни школски систем за образовање наставника музике који је био фокусиран на развој његових уметничких и практичних наставничких компетенција. У реформи образовања заступљен је академски елемент, са научним акцентом у предметима, тако да су уметнички, научни и педагошки елементи подједнако укључени у целокупно образовање наставника музике. Циљ истраживања ових аутора био је да се идентификују мишљења студената наставника музике интервјуима фокус група о критичким проблемима у музичком образовању, о њиховом сталном образовању, о функцији образовања и практичном искуству наставника музике у школи. Водећи се за неким претходним истраживањима која упућују на то да будући наставници и на практичном и на теоријском нивоу теже ка инклузији демократских идеала и циљева музичког образовања заступљеног у наставним програмима, у студији су критички размотрени практични облици музичког образовања, какви су данас у шведским школама. С обзиром

на то да је музички силабус отворен, од наставника и студената се очекује заједничка сарадња у организацији садржаја и избору метода на часовима музике, у циљу повећања студентске мотивације и заједничког утицаја.

Аутори (Georgii Hemming & Westvall, 2010) сматрају да се отвореност програма у оцењивању студентског развоја показала као проблематичан фактор у обезбеђивању једнакости образовања и оцењивања, с обзиром на то да се методе и садржаји разликују од школе до школе, од наставника до наставника. С једне стране, неки наставници музике оцењују ученикове личне квалитете и заслуге другачије од других наставника из других области, што се може приписати њиховом креативном и надахнутом начину вођења наставног процеса, док се, с друге стране, неки наставници могу показати исувише субјективним, са формираним личним мишљењима у вредновању на основу музичког учешћа.

Резултати новијих истраживања у области музике (Stojanović & Milošević, 2019) указују на то да је наставникова спремност и мотивисаност од велике важности за квалитетно и успешно усвајање знања ученика, али и на то да је спремност наставника за рад условљена квалитетом услова за рад и разноврсношћу наставних средстава и наставних материјала. Тај недостатак наставник надомешћује својим умећем, да на креативан начин ученицима омогући успешно усвајање знања. Дакле, успешност постигнућа ученика зависи од мотивисаности за рад која је у уској вези са наставниковом мотивисаношћу за рад. Такође, развој мотивације за рад зависи и од финансијских могућности, добро осмишљених законских регулатива, квалитетних наставних програма и уџбеника, савремених учила, а пре свега предузимљивих директора школа и посвећених наставника.

Музички и образовни идентитети код студената музике често су у супротности једни у односу на друге, а ипак се улога ових идентитета наставља и у радном животу готово свих музичара. Подаци из студије *Развијање музичких и предавачких идентитета код универзитетских студената музике* (Freer & Bennett, 2012) указују на значај јаке перцепције музичке самоефикасности у развоју идентитета, односно сваки од учесника је показао потребу за високим музичким вештинама у току студирања. Међутим, ако је музички успех у оквиру академије индикатор музичког образовања, може постојати позитиван предвидив фактор када су идентитети музичара и наставника јаки и имају основу у дисциплинској вештини и знању. Супротно томе,

студенти са ниским музичким способностима умногоме се идентификују са наставничким способностима. Резултати ове студије отварају и питања за будуће студије: да ли студенти са ниским нивоом музичког образовања могу бити успешни и поуздани као наставници музике, колики је утицај универзитетских водећих модела у развоју идентитета наставника музике у годинама практичне наставе, да ли постоје културне и географске разлике у веровањима полова о самоефикасности, постојаности и идентитету (Freer & Bennett, 2012).

Хорско певање у основној школи има велики значај за развој музичких способности, као и за развој дисциплине, упорности и истрајности, другарства, колегијалности и толеранције. Један од мотива новијег истраживања у нишким основним школама, од V до VIII разреда (Stojanović & Milošević, 2019) огледа се у нејасном курикулуму наставног предмета Музичка култура, у коме је предмет Хор изборни. Испитивали су се социолошки и културолошки фактори који могу утицати на мотивисаност ученика за овај изборни предмет, они који су чланови хора и они који нису. Резултати су показали да постоје одређени утицајни фактори мотивисаности и заинтересованости за певање у хору. Уочене су статистички значајне разлике у односу на разред, на постизање успеха у другим предметима и на ученичке жанровске преференције.

С друге стране, резултати других истраживања показују да ученици и наставници музике негују разне облике групног дружења и музицирања изван школских оквира. Поред бављења класичном музиком, многи од њих су ангажовани у другим музичким правцима и жанровима: џез, поп, рок, хеви-метал, реп, евергрин, фолк, као и у оквиру позоришне музике (Bogunović, Dubljević, Mirović i Dubljević, 2012). Испитаници у овом истраживању су се о свом додатном ангажовању изјаснили позитивно, рекавши да оно утиче на слободу у музичком изражавању, доприноси бољем слушању музике, проширује музичко искуство, помаже разумевању музике, повећава флексибилност у музичком мишљењу, као и креативност, а поред тога, музичари боље владају извођачком тремом и имају финансијску добробит. На основу резултата овог истраживања можемо закључити да би ширење „граница“ актуелне наставне праксе, не само побољшало квалитет самог наставног процеса и учинило га занимљивијим, већ би допринело стварању компетенција ученика и студената за неке будуће облике музичке професије. У складу са растућим потребама све сложенијих компетенција

ученика, наставник се може додатно укључити у васпитно-образовни процес и изван оквира школе. Развијање пријатељског односа на релацији ученик – наставник у садејству са реализацијом наставе управо је онај облик стручног образовања који је потреба савременог ученика (Здравих Михаиловић и Стојановић, 2016).

МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ

Музика је изузетно значајна за развој човековог духа и тела, његових когнитивних способности и морала, и део је свакодневног живота. Највећу моћ музика има на процес учења и целокупни нервни систем. Она повезује и развија моторни систем мозга, развија чуло вида и слуха, јача концентрацију, координацију и меморију. Њено посебно место и улога је у развоју социјалних вештина детета, јер деца која се баве музиком, лакше разумеју себе и друге, посебно у емоционалном смислу, чиме се развија социјална вештина, емпатија. Музиком дете лакше изражава своје унутрашње емоције, али са њом лакше развија и самопоуздање. Увидом у бројне радове музичких теоретичара и педагога запажа се да недостају значајнија истраживања посвећена питањима средњег музичког образовања. Специфична област музичке педагогије је годинама уназад углавном била смештена у област музичке теорије и анализе, чиме је изостало бављење специфичним проблемима музичке педагогије. Међутим, проблем није у чињеници да су се музички педагози бавили (или се баве) питањима теорије и анализе, већ у томе што је веома мали број стручњака уопште разматрао важна питања музичке педагогије – питања циљева, задатака, принципа и метода наставе у појединачним наставним предметима, односно у стручном музичком образовању. Услед тога су важна питања естетског васпитања остала изван фокуса стручних истраживања, а ова научна област, веома специфична и значајна за уметничко образовање, нашла је своје место искључиво у педагошким разматрањима везаним за основношколски узраст (Стојановић, 2014).

О значају музичког васпитања и образовања за квалитетан развој и образовање једне личности, говори и чињеница да је његова делатност заступљена још у предшколском узрасту, у вртићима. Основни циљеви и задаци музичког васпитања у предшколским установама су да у музичком развоју детета постави темељ каснијем музичком образовно-васпитном раду, да се васпитају љубитељи музике, посетиоци концерата, самим тим да створи младу музичку публику. Задатак музичког васпитања и образовања је у томе да наставник у свом раду уочи разлике у музичкој даровитости код деце и допринесе, у складу са својим могућностима, да се изузетно талентована деца усмере ка стручном музичком образовању (Plavša, 1989a).

У области знања и разумевања ученици треба да овладају елементима музичке писмености, да упознају одређене музичке инструменте и саставе,

историјско-стилске периоде, музичке жанрове и народно стваралаштво. Област слушање музике ученицима пружа могућност упознавања музички изражајних елемената, извођачких састава, музичких жанрова, као и музичког фолклора. Циљ слушања музике је да ученици открију везу опажених карактеристика са структуралном и драматуршком димензијом звучног примера, историјско-стилски контекст звучног примера, као и контекст настанка и примене различитих облика музичког фолклора.

Музичко стваралаштво је област у којој се очекује да ученик на почетном нивоу уме да направи музичке инструменте од доступног материјала и да на њима изводи краће ритмичке или мелодијско-ритмичке деонице, као и да учествује у одабиру музике у датом жанровском или историјском контексту. Као виши ниво постигнућа, очекује се да су ученици оспособљени да осмисле пратеће аранжмане за Орфов инструментаријум и друге задате музичке инструменте, импровизију или компоњују мање ритмичке или мелодијске музичке целине различитих жанрова и стилова, као и да осмисле музику за школску представу, приредбу или перформанс.

За децу изузетних музичких способности постоје школе за основно музичко образовање које образују будуће љубитеље музике, а за даље школовање и професионално бављење музиком, средње музичке школе. Специфичност музичког образовања огледа се у дугорочном континуитету (основно и средње музичко образовање), што омогућава евентуално професионално бављење музиком (Vogunović, 2008).

Специфичност образовања заступљена је у специјализованим средњим уметничким школама у којима се одвија образовно-васпитни рад са посебно надареним ученицима. Реализује се у музичким, балетским и уметничким школама ликовне области. За обављање делатности у области музичког образовања и васпитања, као једне од више специфичних делатности, задужене су стручне школе, тј. музичке школе.

Средњошколско музичко образовање

Музичко школство у Србији одвија се у три нивоа у музичко-образовним установама, а то су: школа за основно музичко образовање, која може имати музички вртић или припремни разред, средња музичка школа и факултети музичке уметности или музичке академије. Основно музичко образовање, за разлику од основног образовања и васпитања, није обавезно и траје од

две до шест година, у зависности од главног предмета који ученик изучава (1. соло певање – две године; 2. контрабас, обоа, кларинет, фагот, труба, тромбон и хорна – четири године; 3. виолина, виола, виолончело, флаута, гитара, хармоника и клавир – шест година).

Делатност музичке школе обавља се у складу са Уставом Републике Србије („Службени гласник РС”, бр. 83/2006), Законом о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС”, бр. 88/2017, 27/2018-др. закон, 10/2019, 27/2018-др. закон и 6/2020) и статутом саме школе. Основна делатност средње музичке школе је образовно-васпитна делатност коју школа може обављати самостално или у сарадњи са другим организацијама и установама. Образовно-васпитни рад обухвата наставу и друге облике образовног рада са ученицима са којима се остварује школски програм и постижу прописани циљеви, исходи и стандарди постигнућа (ученици стичу знања, вештине и вредносне ставове који доприносе њиховом развоју и успеху, као и развоју и успеху њихових породица, заједница и друштва у целини). За успешну реализацију образовно-васпитног процеса школа користи уџбенике и наставна средства која на предлог Националног просветног савета одобрава министар просвете (Статут Музичке школе Ниш 2013, 02-6/375, члан 5, 24, 25 и 26).

Значај музичке школе, између осталог, огледа се у томе да остварује допринос у култури града, самостално или у сарадњи са установама културе и јавних медија. Ученици музичке школе, индивидуално, групно (камерни састави) и колективно (школски хор и оркестар), учествују на прославама школских и државних празника, приредбама, представама, изложбама, разним такмичењима, наступају на радију, телевизији, јубилејима и разним другим културним активностима које се организују у школи или у договору са јединицом локалне самоуправе у установама културе.

Школе у области културе и уметности су у обавези да сарађују са културним установама и професионалним удружењима у свом окружењу и шире. То повезивање и усклађивање школског учења са садржајима и условима локалне средине може само да допринесе повољним и позитивним променама појединих појмова и законитости, као предмет учења (Janковић и Rodić, 2002).

У Републици Србији тренутно активно ради 78 основних и 32 средње музичке школе. У Табели 1 приказан је списак активних средњих музичких школа у Србији.

Табела 1: Средње музичке школе са заступљеним одсецима и местом рада у Републици Србији

СРЕДЊЕ МУЗИЧКЕ ШКОЛЕ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ			
Р. бр.	ГРАД	ШКОЛА	ОДСЕЦИ
1.	Зрењанин	МШ „Јосиф Маринковић“	Вокално-инструментални, Теоретски, Музичка продукција и снимање звука
2.	Панчево	МШ „Јован Бандур“	Вокално-инструментални, Теоретски
3.	Суботица	Музичка школа	Вокално-инструментални, Теоретски, Музичка продукција и снимање звука, Одсек за црквену музику, Џез одсек
4.	Нови Сад	МШ „Исидор Бајић“	Вокално-инструментални, Теоретски
5.	Ср.Митровица	МШ „Петар Крањчевић“	Вокално-инструментални, Теоретски
6.	Неготин	МШ „Стеван Мокрањац“	Вокално-инструментални, Теоретски
7.	Пожаревац	ШОСМО „Стеван Мокрањац“	Вокално-инструментални, Теоретски
8.	Београд Врачар	МШ „Јосип Славенски“	Вокално-инструментални, Теоретски, Одсек за рану музику
9.	Београд Врачар	МШ „Станковић“	Вокално-инструментални, Теоретски, Џез одсек
10.	Београд Врачар	ОМШ „Јосиф Маринковић“	Вокално-инструментални
11.	Београд Земун	МШ „Коста Манојловић“	Вокално-инструментални, Музичка продукција и снимање звука
12.	Београд Лазаревац	ОМШ „Марко Тајчевић“	Вокално-инструментални
13.	Београд Раковица	МШ „Даворин Јенко“	Вокално-инструментални, Теоретски
14.	Београд Стари град	МШ „Др Војислав Вучковић“	Вокално-инструментални
15.	Београд Стари град	МШ „Мокрањац“	Вокално-инструментални, Теоретски, Етномузиколошки одсек, Одсек за црквену музику
16.	Београд Чукарица	МШ „Ватрослав Лисински“	Вокално-инструментални, Теоретски
17.	Ужице	МШ „Б.Л.С тефановић“	Вокално-инструментални, Теоретски
18.	Лесковац	МШ „Станислав Бинички“	Вокално-инструментални, Теоретски, Етномузиколошки одсек
19.	Ваљево	МШ „Живорад Грбић“	Вокално-инструментални, Теоретски
20.	Шабац	МШ „Михаило Вукдраговић“	Вокално-инструментални, Теоретски
21.	Чачак	ШОМО „Др Војислав Вучковић“	Вокално-инструментални, Теоретски
22.	Ниш	Музичка школа Ниш	Вокално-инструментални, Теоретски
23.	Смедерево	МШ „Коста Манојловић“	Вокално-инструментални, Теоретски
24.	Ђуприја	Школа за музичке таленте	Вокално-инструментални

25.	Врање	МШ „Стеван Мокрањац“	Вокално-инструментални
26.	Крушевац	МШ „Стеван Христић“	Вокално-инструментални, Теоретски
27.	Краљево	МШ „Стеван Мокрањац“	Вокално-инструментални, Теоретски, Етномузиколошки одсек
28.	Крагујевац	МШ „Др Милоје Милојевић“	Вокално-инструментални, Теоретски
29.	Приштина	МШ „Стеван Мокрањац“	Вокално-инструментални, Теоретски
30.	Кос. Митровица	МШ „Миодраг Васиљевић“	Вокално-инструментални, Теоретски
31.	Вршац	МШ „Јосиф Маринковић“	Вокално-инструментални, Теоретски
32.	Сомбор	МШ „Петар Коњовић“	Вокално-инструментални, Теоретски, Музичка продукција и снимање звука

Из табеларног прегледа музичких школа у Републици Србији посебно треба издвојити Школу за музичке таленте у Ћуприји, јединственог наставног плана и програма у десетогодишњем трајању (основно – шест година и средње музичко образовање – четири године), прилагођеног натпросечно надареној деци која ће се професионално бавити музиком. Школа поседује само један смер, гудачки одсек (инструменти: виолина, виола, виолончело и контрабас) и под покровитељством је Факултета музичке уметности у Београду. Поред индивидуалне наставе, као код стандардних музичких школа, организација наставе теоретских и општеобразовних предмета осмишљена је за мање групе ученика, што доприноси свакодневnoj провери знања и могућности за додатно објашњење и допуне.

Специфичности музичке школе огледају се у њеном подручју рада и у неговању креативних потенцијала ученика. Музичке школе, за разлику од других стручних школа, имају специфичан пријемни испит и различите облике наставног рада, а у току школске године организују се различита такмичења, како код нас, тако и у иностранству, са доделом награда ученицима.

У сагледавању садржина школског образовања и васпитања школска педагогија полази од становишта да се суштина налази у обради прописаних наставних садржаја у условима различитих школа, као и у критеријумима одабраних локалних садржаја из непосредне школске околине. Тиме се конкретизује настава и учење и остварује кроз повезивање школе и друштвене средине, у обављању практичног рада ученика и професионалне праксе.

Основни циљ наставе у музичким школама је да се обезбеди репродуктивно креативан и музичко-естетски развој ученикове личности уз оспособљавање за професионално бављење музиком. Наставним програмом

предвиђени су задаци наставе чија је функција неговање и прихватање музичког наслеђа, традиције и универзалних културних и уметничких вредности, развијање теоријског мишљења и музичког укуса, развијање инструменталних извођачких способности, развијање смисла за колективно и групно музицирање, као и упознавање са свим дисциплинама које чине укупност музичке уметности, извођаштва, историје, теорије и композиције.

Образовно-васпитни процес у средњој музичкој школи обавља се на неколико одсека који омогућавају следеће образовне профиле:

- Вокално-инструментални одсек – Музички извођач – класичне музике;
- Џез одсек – *Музички извођач – џез музике*;
- Одсек Црквена музика – *Музички извођач – црквене музике*;
- Одсек за рану музику – *Музички извођач ране музике (изборни одсек)*;
- Теоретски одсек – *Музички сарадник – теоретичар*;
- Етномузиколошки одсек – *Музички сарадник – етномузиколог*;
- Музичка продукција и снимање звука – *Дизајнер звука*.

Наставним планом и програмом за средњу музичку школу („*Sl. glasnik RS-Prosvetniglasnik*“, br. 9/93, 2/94, 4/96, 19/97, 15/2002, 10/2003, 7/2005, 4/2006, 4/2007, 4/2009, 8/2009, 11/2010, 10/2013, 11/2013, 14/2013 i 10/2016) поред листе обавезних *општеобразовних предмета* (група А) који имају идентичан наставни план и програм за сва подручја рада, постоји и листа обавезних *стручних предмета* (група Б) заједничких за ученике свих одсека, листа стручних предмета заједничких за све ученике средњих музичких школа, осим за Теоретски одсек (група В), појединачне листе стручних предмета за Вокално-инструментални одсек, за Џез одсек, за Теоретски одсек, за Одсек етномузикологије, за Одсек за рану музику. Поред обавезних општеобразовних и стручних предмета постоји листа *факултативних предмета* које ученици могу похађати по избору.

Евиденцију о успеху води школа, а чине је подаци којима се утврђује постигнут успех ученика у учењу и владању, оцене у току квалификационог периода, закључне оцене из наставних предмета и владања на крају првог и другог полугодишта, закључне оцене на крају школске године, оцене на матури и завршном испиту, подаци о издатим ђачким књижицама, сведочанствима и дипломама, уверења о успеху ученика и дипломама за изузетан успех, као и оценама постигнутим на испиту (Статут Музичке школе Ниш, члан 154, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

У складу са потребама будућег друштвеног ангажовања ученика и студена-та музике, развој компетенција постаје један од кључних задатака наставне праксе. Јачање когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција у оквиру стручног музичког образовања обезбеђује јединство компетенција ученика које битно утичу на даље стручно образовање, али и на стицање ширег музичког искуства. Пракса показује да је, у складу са новим захтевима тржишта с једне стране, као и немогућности сталног запослења музичара с друге стране, ниво компетенција од изузетног значаја за будући рад професионалних музичара. Спремност за иновације, као и евентуална промена професионалног опредељења може омогућити музичару да се у блиској или даљој будућности усмери ка новим врстама посла (Здравих Михаиловић и Стојановић, 2016).

Високошколско музичко образовање

Савремени систем високошколског образовања у Србији настао је као резултат имплементације Болоњске декларације, чији се акредитовани студијски програми изучавају на универзитету, факултету или уметничкој академији, у саставу универзитета, на академији струковних студија, високој школи и високој школи струковних студија. Делатност високог образовања заснована је на принципима поштовања академске слободе и аутономије, јединства наставе и научно-истраживачког, односно уметничког рада и отворености према јавности и грађанима. Од посебног значаја је учешће студената у управљању и одлучивању, посебно у вези са питањима која су битна за квалитет наставе, обезбеђење квалитета и ефикасности студирања, усклађивање са европским системом високог образовања, равноправност високообразовних установа, без обзира на то ко је оснивач и афирмација конкуренције образовних и истраживачких услуга ради повећања квалитета и ефикасности високошколског система (Закон о visokom obrazovanju, „*Službeni glasnik RS*“, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 - dr. zakon, 67/2019 i 6/2020 - dr. zakoni).

Мисија високог образовања подразумева да се, кроз организоване студије и истраживања, непрекидно обавља трансфер и креирање научних знања и стручних компетенција којима ће омогућити социјални, културни, економски и други напредак наше земље. Стога ће структура високог образовања бити усмерена ка задовољењу развојних потреба привреде и друштва,

да високошколске установе, кроз савремено и квалитетно образовање, припреме сваког појединца за запослење и даљи развој. Повећање броја високообразованих у укупној популацији, доследно спровођење мисије целоживотног учења, развијање својих ресурса и побољшање резултата допринеће остваривању амбициозних циљева у вези са конкурентном позицијом. Повећан ниво улагања и систем финансирања у потпуности треба усмерити према формирању креативних, иновативних, одговорних високообразованих људи који су неопходни да би се остварио економски раст, смањила незапосленост и остварила општа демократизација друштва (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, „Службени гласник РС“, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 – УС и 72/12).

Основно обележје савремене универзитетске наставе засновано је на превазилажењу недостатака, највише у улози наставника која је била сведена на преношење знања у виду излагања, где је улога студената пасивно слушање и усвајање наставних садржаја. Реформисани систем високог образовања тежи ка холистичком приступу, који одликује динамичност и интерактивност у процесу подучавања и учења, кроз смењивање улога наставника и студента. У том процесу учења наставник, као креатор наставе са одабраним дидактичко-методичким активностима, само је спона између наставних садржаја и студената као њихових корисника (Корас Вукашиновић и Анђелковић, 2006; Стојановић, Нагорни Петров и Здравих Михаиловић, 2013).

Реформа високошколског образовања односи се и на компетенције универзитетских наставника и сарадника, а тиче се њиховог сталног стручног усавршавања, побољшања педагошких, дидактичко-методичких и истраживачких квалитета. Унапређивање рада универзитетски наставници могу остварити увођењем нових елемената у организацију наставних активности и применом савремене методологије у истраживањима. На првом месту је стручност наставника у раду са студентима, његова способност да направи прави избор наставних метода, што утиче на процес стицања и оцењивања знања студената, као и на самопроцену и екстерну евалуацију његовог рада (Корас Вукашиновић и Анђелковић, 2006; Стојановић, 2014).

Успешност студената зависи од успешности наставника, његових интелектуалних, моралних и стручних вредности, способности за примену нових метода у настави, за отворену комуникацију, од способности да мо-

тивише, уочи и реши проблем неуспеха код појединца применом посебних метода (Стојановић, 2016). Због тога је и сам наставник изложен оцењивању. Један од битних фактора реформе образовања је самоевалуација и контрола квалитета студијског програма, која се односи на оцењивање наставног особља, наставе, курикулума, уџбеничке литературе и осталог. Без самовредновања и анализе добијених резултата из анкете студената не можемо говорити уопштено о квалитету наставе и наставника. Свака промена изложена је критици, али са намером да се елиминишу недостаци, олакша и прилагоди наставни програм студентима, са циљем профилисања квалитетног кадра за потребе друштва. Позитивни ставови и високе оцене студената наставнику дају подстрек за даљи рад и смисао његове улоге у образовању, док негативни имају за циљ да наставник мора да предузме одређене мере у побољшању квалитета наставе (Стојановић, Нагорни Петров и Здравих Михаиловић, 2013).

Активан однос студента према процесу студирања посебно је значајан за унутрашњу (интристичку) мотивацију, јер је изузетно важно код студената развијати радозналост, жељу за сазнањем, потребу за личном компетенцијом, аутономијом и самоактуелизацијом (Максимовић и Станисављевић Петровић, 2012). У настави која поставља студента у први план, неопходно је његово активно учешће у раду, учење у току наставног процеса, развијање критичког и самокритичног мишљења, способност за примену стечених знања, способност за тимски рад, способност за решавање проблема и доношење одлука, способност за аргументовани дијалог (Пекић, Poleksić, Vučelić Radović, Quarrie i Pešikan, 2005).

Успостављање новог концепта условило је нове наставне планове и програме, курикулуме студијских програма, са јасним циљевима, исходима и садржајем предмета у складу са општим компетенцијама које студент стиче, као и наставним методама и начином провере знања, оцењивања и напредовања студената. Тако редефинисани наставни циљеви и задаци неминовно доводе до мењања критеријума оцењивања рада и активности студената. Ти критеријуми треба да се односе на знања, али истовремено и на развој различитих способности, пре свега оних који изражавају интелектуалну развијеност вишег реда. Критеријумима треба вредновати резултате учења (финално оцењивање), али и активности у току процеса учења (континуирано оцењивање). Њихова улога је омогућавање и сти-

мулисање примене различитих техника оцењивања које ће бити у функцији бољег упознавања студената, и праћења квалитета њиховог учења. Оцењивање не треба да представља само средство за мерење постигнућа студената, већ је то комплексан инструмент за унапређивање наставе и учења, који омогућава наставнику да учи из искуства студената и на тај начин да мења себе и оне са којима ради (Миовска Спасева, 2010). Оцењивање мора бити у складу са исходима учења о томе шта студент треба да покаже/докаже и у себи садржи мање или више експлицитно дефинисане методе оцењивања. Како су компетенције које чине исход учења разноврсне, применом разноврсних метода наставе, тако и методе оцењивања морају бити разноврсне (Вукасовић, 2006).

У складу са Законом о високом образовању, факултети су начин вредновања и оцењивања студената регулисали својим интерним актима, који дефинишу критеријуме за утврђивање успешности студената у савлађивању појединог наставног предмета. Усвајање знања се континуирано прати током наставе, а изражава се поенима. Испуњавањем предиспитних обавеза и полагањем испита студент може остварити највише 100 поена, при чему предиспитне обавезе учествују са најмање 30, а највише 70 поена. Из овога произилази да постоје две врсте евалуације: *парцијална* и *коначна*, при чему се парцијална односи на задовољавање различитих форми предиспитних обавеза, а које чине саставни део коначне оцене, и коначна евалуација која сублимира резултате парцијалне евалуације, предиспитних и испитних активности (Стојановић, 2014).

На факултетима музичког образовања највећи резултат успешности студената постиже се у првим могућим испитним роковима после завршеног семестра, јануарском и јунском, што указује на један сталан процес усвајања наставних садржаја и континуираном евалуацијом студената током семестра. Континуитет успеха код студената је у већини случајева у порасту, чиме се остварује ефикасност и ефективност студирања, као један од задатака реформе високог образовања (Стојановић, 2014).

Високошколске установе које обављају делатност музичког образовања су факултети уметности и академије уметности (одсек за музичку уметност), факултети музичке уметности и музичке академије. У односу на ниво степена образовања високошколске установе могу организовати образовни процес у неколико нивоа: први (основне академске студије и основне струковне

студије), други (мастер академске студије, специјалистичке струковне студије и специјалистичке академске студије) и трећи степен (докторске студије).

У Републици Србији постоји укупно пет високошколских установа у области уметности, осим Факултета музичке уметности у Београду који за основну делатност има музичку уметност. Следеће високошколске установе, поред музичке, имају и друге области уметности, у виду одсека или департмана.

– **Факултет музичке уметности у Београду**, најстарија високошколска установа у Србији, првобитно је основан као Музичка академија 1937. године. У току свог деловања Музичка академија је у организационој структури имала више реформи, а 1957. године основана је Уметничка академија, данашњи Универзитет уметности у Београду. Године 1973. Музичка академија мења назив у Факултет музичке уметности и припада Универзитету уметности у Београду (<http://www.fmu.bg.ac.rs>).

– **Факултет уметности у Приштини**, са седиштем у Звечану и Косовској Митровици основан је 1973. године под називом Академија ликовних уметности, а 1975. године своју делатност проширује отварањем музичког одсека, док данашњи назив добија 1986. године. Делатност факултета обавља се у области ликовне, музичке и драмске уметности (<http://www.art.pr.ac.rs>).

– **Академија уметности у Новом Саду** је основана 1974. године и ради у саставу Универзитета у Новом Саду, који постоји од 1960. године. Образовна делатност академије је у области музичке, ликовних и драмских уметности, као департмана (<http://www.akademija.uns.ac.rs/>).

– **Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу** првобитно је отворен 1998. године, као истурено одељење Факултета музичке уметности у Београду, а од 2002. године прераста у самостални Филолошко-уметнички факултет и припада Универзитету у Крагујевцу. Образовну делатност обавља у области филологије, примењене и музичке уметности (<http://www.filum.kg.ac.rs>).

– **Факултет уметности у Нишу** основан је при Филозофском факултету Универзитета у Нишу 2000. године, отварањем Студијске групе за ликовне уметности и Студијске групе за музичку уметност, а већ 2002. године постаје самосталан факултет Универзитета у Нишу. Образовну делатност обавља у области ликовне, примењене и музичке уметности (<http://www.artf.ni.ac.rs>).

Табела 2: Нивои студија на високошколским установама у области музичког образовања у Републици Србији

ОСНОВНЕ АКАДЕМСКЕ СТУДИЈЕ 4 године (240 ЕСПБ)	МАСТЕР АКАДЕМСКЕ СТУДИЈЕ 1 година (60 ЕСПБ)	СПЕЦИЈАЛИСТИЧКЕ СТУДИЈЕ 1 година (60 ЕСПБ)	ДОКТОРСКЕ СТУДИЈЕ 3 године (180 ЕСПБ)
Факултет музичке уметности у Београду	Факултет музичке уметности у Београду	Факултет музичке уметности у Београду	Факултет музичке уметности у Београду
Академија уметности у Новом Саду	Академија уметности у Новом Саду	////	Академија уметности у Новом Саду
Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу	Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу	///	Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу
Факултет уметности у Нишу	Факултет уметности у Нишу	///	///
Факултет уметности у Приштини - седиште у Звечану	Факултет уметности у Приштини – седиште у Звечану	///	///

НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ КОНТРАПУНКТ У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Предмет Контрапункт припада групи предмета који су обавезни и стручни у музичком образовању. Изучава се у средњој музичкој школи и на факултетима музичке уметности, у континуираном временском току. Значај предмета огледа се у томе што је у средњошколском музичком образовању заступљен код свих образовних профила, тј. на свим одсецима, са истим бројем часова недељно и на годишњем нивоу. У високошколском образовању изучава се са различитим бројем часова недељно и укупним трајањем на годинама студија, у зависности од студијског програма. Основни задатак и циљ наставе контрапункта је практично овладавање контрапунктским техникама, развијање полифоног слуха код ученика, оспособљавање за слушно и аналитичко опажање више мелодијских линија у полифоној музици, оспособљеност ученика за самостално изграђивање полифоног стила и писање полифоног облика (Стојановић, 2017; Nagorni Petrov, Stojanović & Ilić, 2020).

Термин *контрапункт* се први пут јавља у области музичке науке током 14. века, а настао је од латинске речи *contrapunctus* (*punctus contra punctum*), што у преводу значи – тачка против тачке, тј. нота према ноти. Овим изразом у средњем веку означавало се комбиновање нота (тонова) у сазвучје и има своје шире и уже значење. У ширем смислу контрапункт је техника израде вишегласног става, образованог од мелодијских линија које су међусобно ритмичко-мелодијски равноправне и самосталне, а хармонски обједињене. У ужем смислу контрапунктом се назива мелодија компонована уз већ постојећу мелодију другог гласа, која је ритмички и мелодијски независна од ње, а ипак са њом образује логична сазвучја и осмишљену целину. Термин *контрапункт* се врло често у пракси замењује синонимом *полифонија* и има исто значење – композициони стил заснован на упоредном развијању више равноправних мелодија (Тајчевић, 1958; Peričić, 1972; Živković, 1979; Караферић, 1996; Peričić, 1997).

Основни циљеви наставе Контрапункта су практично овладавање контрапунктским техникама, развијање полифоног слуха код ученика, оспособљавање за слушно и аналитичко опажање више мелодијских линија у полифоној музици и упознавање са најважнијим полифоним облицима. Оспособљеност ученика за самостално изграђивање полифоног става и писање полифоних облика, између осталог, развија и унапређује општу музикалност, културу и професионалну писменост сваког образованог музичара (Živković, 1979).

Вокални контрапункт у средњим музичким школама

Према Наставном плану и програму за средње музичке школе („*Sl. glasnik RS-Prosvetni glasnik*“, br. 9/93, 2/94, 4/96, 19/97, 15/2002, 10/2003, 7/2005, 4/2006, 4/2007, 4/2009, 8/2009, 11/2010, 10/2013, 11/2013, 14/2013 i 10/2016) Контрапункт припада групи стручних предмета који су заједнички за ученике свих одсека музичке школе. Почиње да се изучава у III разреду као вокални контрапункт са по 2 часа недељно, што на годишњем нивоу износи укупно 70 часова. С обзиром на почетак изучавања контрапункта, тек на половини средњег образовања, ученицима је, на тај начин, омогућено предзнање које су стекли у претходна два разреда и, самим тим омогућено успешно савладавање нових наставних садржаја. Наставним планом и програмом остварена је повезаност у временском периоду у коме се изучавају и наставни садржаји предмета који су компатибилни, што ученицима доста олакшава праћење и савладавање радних задатака. Часови Контрапункта се одвијају у мањим групама, од по 8 ученика, као код свих стручних предмета.

Предвиђеним програмом *циљеви предмета* Контрапункт за III разред су: сагледавање историјског развоја контрапункта и оспособљавање за усавршавањем рада на вокалном контрапункту.

Задаци наставе су: развијање способности за сагледавање историјског развоја контрапункта, развијање способности разликовања врста имитације и развијање способности рада на вокалном контрапункту.

Садржај предмета Контрапункт за III разред средње музичке школе односи се на изучавање карактеристика вокалног контрапункта (контрапункт строгог стила) из периода ренесансе и предвиђа следеће области:

- Основи вокалног контрапункта
- Двогласни контрапункт вокалног стила
- Имитација
- Третман текста у вокалном контрапункту
- Трогласни полифони став
- Вокални полифони облици.

Оцењивање ученика врше наставници у току полугодишта, на основу количине усвојеног знања, путем писменог и усменог испитивања, на основу активности ученика и писаних домаћих задатака. По наставном плану и програму, у току полугодишта предвиђено је обнављање и утврђивање градива три пута, а односи се на усмено испитивање ученика и два писмена задатка. Закључну

оцену на крају првог и другог полугодишта даје наставник, а на крају школске године полаже се годишњи испит из целокупног градива пред комисијом.

Свакодневни наставни процес на свим нивоима образовања упућује на неизоставну употребу уџбеника као основне, масовне и обавезне школске књиге. Међутим, доследна примена уџбеника води до сувопарног, неразумљивог и понекад бесмисленог покушаја да се наставни процес учини смисленим, нарочито у музичком образовању, где је настава усмерена ка интерактивном раду. Потреба за неким другим приступом, нарочито холистичким, као могућим решењем, намеће се као неминовна (Нагорни Петров и Стојановић, 2013).

Основни уџбеник *Вокални контрапункт (Vokalni kontrapunkt, Peričić, 1997)* у потпуности прати области наставног садржаја предмета предвиђене наставним планом и програмом за III разред средње музичке школе. Значај уџбеника се огледа у питањима на крају сваке наставне јединице, која служе за усмену проверу усвојеног знања и задацима за практичну примену теорије, како на часу, тако и за домаћи задатак (Стојановић, 2015).

За савладавање наставних садржаја из Контрапункта за III разред средње музичке школе Завод за уџбенике и наставна средства обезбедио је уџбеник *Вокални контрапункт*, аутора Властимира Перичића (*Vokalni kontrapunkt, Peričić, 1997*). На основу рукописа уџбеника и рецензија које су потписали искусни педагози Константин Бабић, редовни професор Факултета музичке уметности у Београду, Габријела Егете, професор Музичке школе у Суботици и Слободан Раицки, асистент Факултета музичке уметности у Београду, Министарство просвете Републике Србије је 1990. године одобрило овај уџбеник за употребу у средњим музичким школама.

Увидом у садржај уџбеника *Вокални контрапункт (Vokalni kontrapunkt, Peričić, 1997)*, може се констатовати да он у потпуности одговара садржају предмета и броју часова који су предвиђени наставним планом и програмом. Детаљна објашњења, у виду упутстава наставницима Контрапункта на који начин треба да обрађују нове наставне садржаје, које методе рада да користе у настави, усклађена су са садржајем предмета и наставним планом и програмом, како за вокални, тако и за инструментални контрапункт у скрипти *Методика теоријске наставе*, ауторке Мирјане Живковић (Živković, 1979). Од великог значаја су и упутства ауторке наставницима о начину повезивања садржаја Контрапункта са садржајима других предмета, као и практичној примени усвојених теоријских знања, ради што бољег разумевања стилских карактеристика.

Наставна средства која би требало да прате наставни процес су школска табла за израду практичних задатака, аудио уређај за преслушавање примера, прилагођених наставним садржајима, и клавир за свирање примера. Будући да је у питању вокални контрапункт, пожељно је да ученици сами певају примере, подељени на хорске гласове, јер ће тако најбоље доживети вокалне карактеристике ренесансне полифоније у складу са могућностима људског гласа. Практичним извођењем урађених задатака остварује се корелација са предметима Солфеђо, Хор и Дириговање. Уколико постоје објективни разлози да ученици не могу да певати примере, слушни доживљај написаних задатака може се остварити и путем свирања на клавиру, чиме се прави корелација са предметом Клавир.

Вокални контрапункт на факултетима

Испитивање фактора постигнућа у настави Контрапункта вршено је анализом података оствареног успеха на испиту у јануарском испитном року 2012. године и анкетом спроведеном међу студентима Факултета музичке уметности у Београду, Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу (Одсек за музичку уметност) и Факултета уметности у Нишу (Департман за музичку уметност) на основним академским студијама. Како бисмо имали јасан увид у добијене резултате истраживања, у циљу сагледавања постављеног проблема на почетку, ми ћемо анализу наставних планова и програма предмета Контрапункт на високошколским установама сагледати на основу документације ових факултета.

Увидом у студијске програме поменутих високошколских установа уочава се скоро идентичан наставни план предмета Контрапункт, који се изучава као обавезни на првој и другој години основних академских студија, са два часа предавања и једним часом вежби (Nagorni Petrov, Stojanović & Ilić, 2020). Како се настава обавља семестрално, у трајању од по 15 радних недеља, оцењивањем предиспитних и испитних обавеза, предмет је нумерички подељен на четири засебна предмета, у једном континуираном прегледу и изучавању, како историјски, тако и аналитички. У првој години се похађа као Контрапункт 1 (у јесењем семестру), као Контрапункт 2 (пролећни), а у другој години студија у јесењем семестру као Контрапункт 3 и у пролећном као Контрапункт 4. На првој години се изучава вокални контрапункт из периода ренесансе, а на другој инструментални, из периода барока, аналогно наставним плановима и програмима у трећем и четвртном разреду средњих музичких школа. Постоји

велика сличност у садржајима вокалног и инструменталног контрапункта у средњим музичким школама са садржајима на факултетима. Једину разлику у садржајима чини поступност у изградњи и савладавању слободног двогласног става преко ритмичких врста, која је заступљена само у наставним садржајима на факултетима, такође више анализа полифоних облика и већа примена теорије кроз практичан рад студената.

Табела 3 показује заступљеност предмета Контрапункт на студијским програмима и годинама студија факултета на којима је спроведено истраживање.

Табела 3: *Заступљеност предмета Контрапункт на студијским програмима и годинама студија факултета на којима је спроведено истраживање*

ФАКУЛТЕТИ	СТУДИЈСКИ ПРОГРАМИ	НАЗИВ ПРЕДМЕТА
Факултет музичке уметности у Београду (ФМУ)	Музичка теорија, Музичка педагогија, Музикологија, Етномузикологија, Композиција, Дириговање, Оргуље	ПРВА ГОДИНА: Контрапункт 1 Контрапункт 2
		ДРУГА ГОДИНА: Контрапункт 3 Контрапункт 4
Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу (ФИЛУМ)	Музичка теорија и педагогија	ПРВА ГОДИНА: Вокални контрапункт (двосеместрални)
		ДРУГА ГОДИНА: Инструментални контрапункт (двосеместрални)
Факултет уметности у Нишу (ФУ)	Музичка теорија	ПРВА ГОДИНА: Контрапункт 1 Контрапункт 2
		ДРУГА ГОДИНА: Контрапункт 3 Контрапункт 4

Врсте наставе су идентичне на свим високошколским установама. Теоријску наставу у виду предавања обавља наставник, а реализује се групно, са онолико студената колико је уписано на одређеном студијском програму, у зависности од факултета (на ФМУ у Београду предавања – 30 студената, на ФИЛУМ-у у Крагујевцу – 20 и ФУ у Нишу – 20 студената). Практична на-

става (вежбе) се одвија у мањим групама, у зависности од организације факултета, 5 до 10 студената у групи, са једним часом недељно, а обављају је асистенти или сарадници у настави, уз менторство и договор са предметним наставником.

Циљ предмета Контрапункт на првој години студијског програма Музичка теорија је аналитичко и практично савладавање контрапунктских техника ренесансног стила кроз анализу примера из музичке литературе и самосталну израду композиција.

Исход предмета Контрапункт је оспособљеност студената за практично овладавање карактеристичним контрапунктским елементима датог стила и оспособљеност за анализу контрапунктских поступака у оквиру задатог полифоног одломка и израду двогласне стилске композиције; за самостално аналитичко сагледавање вишегласне полифоне композиције и практичну израду трогласног троделног мотета у складу са вокалном ренесансном полифоном музиком.

Садржај предмета је обједињен за оба семестра по областима:

- Историјски развој контрапункта; Опште карактеристике ренесансне полифоније;
- Модални систем и хроматске промене у модусима;
- Кантус фирмус, Изградња контрапунктске мелодије;
- Увод у двоглас, Контрапунктске врсте;
- Слободни двогласни став; Третман текста;
- Обртајни контрапункт; Имитација;
- Израда имитационог двогласног става;
- Трогласни контрапункт;
- Слободан трогласни став;
- Имитација и врсте имитације у трогласу;
- Трогласни троделни мотет;
- Канон, Мадригал, Миса.

Практична настава: Израда кантус фирмуса; Практичан рад сваке ритмичке врсте посебно; Израда слободног двогласног става; Анализа контрапунктских поступака у једном одломку из Палестрининог мотета, Практична примена имитације, Израда једног трогласног мотета у Палестринином стилу са текстом, Анализа трогласних мотета.

Наставна средства неопходна за успешну реализацију наставног процеса у изучавању Контрапункта, са циљевима и задацима које предмет предвиђа, јесу табла са линијским системом за практичан рад на вежбама, клавир, аудио уређај и, у складу са могућностима установе, и рачунар са пројектором и видео-бимом за презентацију аналитичких примера уз усмено образложење наставника, ради остваривања интерактивне наставе и активности сваког студента.

Аналогно корелацији Контрапункта са осталим предметима у средњој музичкој школи, уочава се идентична корелација предмета на студијским програмима високошколских установа. Она се остварује са Историјом музике, Хармонијом, Музичким облицима, Клавиром, Свирање хорских партитура, Солфеђом и Хором.

С обзиром на то да се делатност високог образовања заснива на принципима аутономије, јединства наставе и научно-истраживачког, односно уметничког рада, то је факултетима омогућено да креирају јединствене студијске програме, наставне садржаје и пратећу литературу. Из тог разлога не постоји универзални садржај предмета за све високошколске установе, нити уџбеник који ће пратити наставне садржаје.

Инструментални контрапункт у средњим музичким школама

Према Наставном плану и програму за средње музичке школе („*Sl. glasnik RS-Prosvetni glasnik*“, br. 9/93, 2/94, 4/96, 19/97, 15/2002, 10/2003, 7/2005, 4/2006, 4/2007, 4/2009, 8/2009, 11/2010, 10/2013, 11/2013, 14/2013 i 10/2016) Контрапункт се у IV разреду изучава као инструментални контрапункт са по 2 часа недељно, што на годишњем нивоу износи укупно 66 часова.

Циљ предмета је оспособљавање за усавршавање рада на инструменталном контрапункту и упознавање са барокном инструменталном полифонијом.

Задаци наставе су развијање способности рада на инструменталном контрапункту, изучавање тоналног плана фуге и развијање способности рада на барокној инструменталној полифонији.

Садржај предмета Контрапункт за IV разред средње музичке школе односи се на изучавање карактеристика инструменталног контрапункта (контрапункт слободног стила) у периоду барока и предвиђа следеће области:

- Основи инструменталног контрапункта
- Двогласни инструментални полифони став

- Инвенција
- Вишегласни инструментални став
- Облици барокне инструменталне полифоније (информативно).

Провера и вредновање знања ученика врши се у току полугодишта, на основу писмених задатака и усменог испитивања, најмање два пута у току полугодишта (Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju, „Sl. glasnik RS”, br. 82/2015).

У наставном садржају Контрапункта за IV разред предвиђено је обнављање и утврђивање градива 4 пута у току полугодишта са по 2 часа и то увек после комплексних и значајних наставних јединица за практичну примену теорије. На основу активности ученика на часу, његовог залагања и редовних домаћих задатака, наставник може доделити и периодичне оцене које улазе у коначну оцену. Закључну оцену на крају првог и другог полугодишта даје наставник, а на крају школске године полаже се годишњи испит из целокупног градива пред комисијом.

Уџбеник који је предвиђен за похађање наставе Контрапункта у IV разреду средње музичке школе је *Инструментални контрапункт* ауторке Мирјане Живковић (*Instrumentalni kontrapunkt, Živković, 1997*), у издању Завода за уџбенике и наставна средства, а одобрен је од Министарства просвете Републике Србије 1990. године. Анализом основног уџбеника *Инструментални контрапункт* за IV разред, уочено је да његов садржај прати и главне области са свим наставним јединицама из Плана и програма за предмет Контрапункт. Бројни нотни примери, питања и задаци за утврђивање и обнављање градива умногоме користе како наставницима, тако и ученицима, за успешно и трајно усвајање знања.

За успешну реализацију наставног процеса из Контрапункта, поред специјализоване учионице у којој ће се одвијати настава, као и организације наставе у мањим групама (8 ученика), неопходна су и адекватна *наставна средства*. По нормативима за средње музичке школе неопходно је да специјализована учионица за извођење наставе из предмета Контрапункт поседује: клавир или пијанино, музички стуб, албум слика музичких инструмената, уџбенике и пратећу литературу у складу са наставним садржајем предмета. У данашње време технологија је доста напредовала што омогућава осавремењеност наставног процеса. Употреба рачунара у настави умногоме ће ученицима приближити наставне садржаје, а директно је у

вези са слушним примерима изабраних полифоних облика. Рачунарски програми Sibelius и Finale су програми који служе за писање нота у линијским системима одабраних састава и омогућавају истовремено преслушавање исписаних нотних примера (Стојановић, 2016). Ови програми се могу користити у настави уколико је наставник оспособљен за њихову примену. Задатке које су ученици написали на часу наставник може имплементирати у програм и на основу анализе ученицима омогући увид у евентуалне грешке. Такође програм пружа и могућност слушног доживљаја примера, као и могућност директних исправки на рачунару. Самим тим наставник заједно са ученицима, развијајући њихово критичко мишљење, може доћи до најбољег решења (Стојановић, Нагорни Петров и Здравих Михаилувић, 2013; Стојановић, 2014).

Концепт наставних садржаја заступљених у предмету Контрапункт условљава на неки начин наставника да континуирано прати и вреднује сваког ученика појединачно, у току сваког периода предвиђеног за коначну оцену. У том смислу треба имати у виду ученикове могућности, способности, залагање, активности, заинтересованост за предмет, ниво интелигенције, практичан рад (израда задатака на часу и за домаћи), што ће збирно допринети коначном успеху ученика (Стојановић, Нагорни Петров и Здравих Михаилувић, 2013; Стојановић, 2014).

Имајући у виду да се у досадашњим наставним плановима и програмима за предмет Контрапункт у средњој музичкој школи неколико деценија скоро ништа није променило, а дешавале су се значајне промене у држави и друштвеном уређењу, намеће се питање да ли су данас неопходне промене у наставним плановима и програмима или не. Свакако да је потребно размотрити ово питање са неколико аспеката. Са једне стране то су образовни профили у којима је заступљена настава Контрапункта у средњој музичкој школи и да ли је овај предмет неопходан или не за њихову струку. Сигурно је да број часова недељно и идентични наставни садржаји не одговарају свим образовним профилима. Неопходно је наставу Контрапункта прилагодити потребама струке, како у броју часова, тако и у наставним садржајима. По могућству све наставне садржаје треба ревидирати и прилагодити струци, у смислу скраћивања, допуне или чак изостављања појединих области. Такође, битан сегмент наставе је и практичан рад. Од постојећих наставних планова и програма пожељно

је задржати методско упутство за остваривање програма. У циљу бржег, лакшег и трајног усвајања знања, неопходна је и комплементарност са наставним садржајима других предмета (Стојановић, 2017).

Инструментални контрапункт на факултетима

Циљ предмета Контрапункт на другој години студијског програма Музичка теорија је аналитичко и практично савладавање контрапунктских техника барокног стила кроз анализу примера из музичке литературе и самосталну израду композиција.

Исход предмета Контрапункт је оспособљеност студената за практично овладавање карактеристичним контрапунктским елементима барокног стила, анализу контрапунктских поступака у оквиру задате полифоне композиције и израду двогласне стилске композиције (двогласна инвенција); оспособљеност студената за практично овладавање карактеристичним контрапунктским елементима барокног стила, анализу контрапунктских поступака у оквиру задате полифоне композиције и израду трогласне стилске композиције – Фуге.

Поред тога што факултети задржавају слободу у креирању студијског програма, увидом у програм предмета Контрапункт на испитиваним високошколским установама, присутан је велики проценат усаглашености у садржају, са незнатним мањим разликама. Ради бољег сагледавања курикулума предмета анализираћемо садржај на нивоу целе школске године (Nagorni Petrov, Stojanović & Ilić, 2020).

Садржај предмета обједињен за оба семестра:

- Историјска појава барока;
- Мелодијске и ритмичке карактеристике инструменталног барокног стила;
- Хармонска средства барокне музике;
- Двогласни став и представљање акорада у двогласу;
- Имитација; Канон и посебне врсте канона;
- Обртајни контрапункт и његова примена;
- Секвенце у контрапунктским облицима;
- Двогласна инвенција;
- Инструментална фуга; Тема за фугу и одговор на тему; Контрасубјект и стални контрасубјект;

– Експозиција фуге; Међуставови; Развојни (спроводни) део; Завршни део фуге и стрето;

– Аналитички приступ фугама из Добро темперованог клавира

– Фуга са више тема; Фугета и Фугато;

– Информативно: остали облици барокне музике (Ричеркар, Токата, Корална фуга, Фантазија, Прелудијум, Чакона, Пасакаља, Ораторијум, Пасија, Кантата)

Практична настава – Израда једног инструменталног двогласног канона са применом посебне врсте имитације; Практична израда најчешћих типова секвенци у бароку; Израда једне дурске и једне молске инвенције; Анализа барокних полифоних композиција (инвенције и фуге).

Наставна средства која су неопходна за успешну реализацију наставног процеса у изучавању Контрапункта, са циљевима и задацима које предмет предвиђа, јесу табла са линијским системом за практичан рад на вежбама, клавир, аудио-уређај и рачунар са пројектором и видео-бимом за презентацију аналитичких примера уз усмено образложење наставника, ради остваривања интерактивне наставе и активности сваког студента.

Корелација инструменталног контрапункта остварује се са Историјом музике, Хармонијом, Музичким облицима и Клавиром, а увидом у њихове књиге предмета, наставни садржаји су компатибилни.

Оцењивање или евалуација знања студената је процес који треба да обухвати све аспекте знања студената приликом савладавања садржаја одређеног предмета и представља један континуиран процес кроз различите начине, који се остварује бодовањем предиспитних и испитних обавеза (Zakon o visokom obrazovanju, „Službeni glasnik RS“, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 - dr. zakon, 67/2019 i 6/2020 - dr. zakoni).

Нека досадашња испитивања и истраживања (Đaković Švajcer, 2005; Felbabov i Major, 2005; Матејевић, 2005; Стојановић, 2014) дала су одређене резултате у погледу примене континуиране евалуације рада студената. Предности континуиране евалуације студената односиле би се на следеће констатације: већа ефикасност студирања, већа посећеност предавањима и вежбама, активан однос студента према настави, већа мотивација за рад, парцијална евалуација даје бољу коначну евалуацију, индивидуални приступ наставника према сваком студенту, што све заједно доводи до повећања успешности студената.

У студији о мишљењу наставника о конструктивистичкој теорији (Cleaver & Ballantyne, 2014) утврђене су важне компоненте за сваког доброг наставника.

Према овој теорији знање о музици сматра се конструкцијом индивидуалног ума, што студентима омогућава стварање конструкције кроз признавање субјективизма, индивидуалних интересовања и идентитета у музици.

У складу са овом теоријом неки аутори (Cleaver & Ballantyne, 2014) потенцирају добијање ширих епистемиолошких знања за разумевање проблема у учионици. Препорука аутора је флексибилност наставника, која је повезана са успехом студената у учењу, стварању идентитета у музици, што је много више од фокусирања на подучавање студената за посебне музичке вештине. Аутори предлажу да се у професионални развој наставника укључи и његов рад на часу. Последице овог процеса би требало да буду посвећеност пракси, флексибилност у сусрету са различитим контекстима и разумевање које ће помоћи да се развију креативност и алтернативе у управљању будућности, као и промене у образовању (Cleaver & Ballantyne, 2014).

Заједнички пројекти ученика, наставника и професионалних музичара могу имати вишеструки значај за постизање боље успешности у музичком образовању. У прилог томе наводи се студија која показује да сарадња кроз партнерски рад може да понуди нове могућности у образовању које подржавају развој вештина и запажања у музици на индивидуалном и заједничком нивоу. Пројекат спроведен у периоду између 2008. и 2010. године, у који су били укључени професионални музичари, наставници, ученици и студенти у партнерству Лондонског симфонијског оркестра са Гилхолд школом музике и драме и десет лондонских музичких сервисних центара, истражује у којој мери је учешће утицало на тежњу и стварање селф-концепта ангажованих актера (Varvarigou, Creech & Hallam, 2014). Учесници су показали да постоји извештан утицај пројеката у смислу развоја музичких вештина, слушања, поверења, мотивације, инспирације и подстрека да се одрже са музиком.

Ангажовање ученика у стварању музике и прилике да наступају са професионалним музичарима, као и са својим наставницима и студентима са уметничке академије, доприносе подизању тежњи, већем ентузијазму за музику и повећању самопоуздања у музици. Наставници су, пак учествовањем у музичком раду почели да виде себе као музичаре који могу да допринесу уметничком развоју ученика и ширих школских заједница. Док студенти на подучавање гледају као на *успутну* каријеру, учешћем у овом пројекту стекли су тежњу ка пољу музичког образовања, приписујући већу вредност овом послу. У складу са тим, професионални музичари из Лон-

донског симфонијског оркестра, који имају богато искуство у извођењу музике, открили су нове могућности у партнерском пројекту. Селф-концепт пројекта обезбедио је могућност за развој дубљег разумевања начина да партнерство у музици може да подржи развој вештина, самопоуздања и тежњи (Varvarigou, Creech & Hallam, 2014).

II. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

У току образовно-васпитног процеса постизање школског успеха у учењу највише се дотиче директних учесника. Појам успеха се издваја као веома значајно питање како у општеобразовним школама, тако и у средњим стручним школама. У изучавању ужестручних теоријских предмета у средњој музичкој школи, успешност ученика је значајна, јер чини добру основу за надоградњу и развијање знања у оквиру ових предмета касније на факултетима. Групи теоријских предмета који се изучавају у континуитету припада и предмет Контрапункт. Задатак наставе Контрапункта је развијање и унапређивање опште музикалности, културе и професионалне писмености сваког образованог музичара. Настава Контрапункта има за циљ развијање полифоног слуха и оспособљеност за овладавање основним техникама контрапунктског рада како код ученика, тако и код студената (Živković, 1979). У постизању успеха у настави Контрапункта, веома је важан континуитет који се може постићи само уколико постоји програмска усаглашеност, као и усаглашеност на нивоу других педагошких фактора који значајно утичу на постизање успеха.

Имајући у виду значај наставе Контрапункта у постизању школског успеха, проблем истраживања је усмерен у два правца. Један аспект сагледавања проблема истраживања је и испитивање постојања континуитета успеха ученика и студената у настави Контрапункта. С обзиром на то да се Контрапункт изучава у трећем и четвртном разреду средње музичке школе и на првој и другој години студија на факултетима у области музичког образовања, поставља се питање:

Да ли и који педагошки фактори доприносе постигнућу ученика и студената у настави Контрапункта?

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања представља утврђивање фактора постигнућа у музичком образовању, са посебним освртом на факторе постигнућа у музичком образовању, конкретније у настави Контрапункта.

У складу са предметом истраживања испитивали су се фактори педагошке природе. У том контексту истраживање је усмерено на факторе који се односе на образовно-васпитну установу, услове са којима она располаже, њену организацију и наставна средства за реализацију наставе Контрапункта, анализирани су наставни планови и програми у настави Контрапункта, усклађеност уџбеника за наставу Контрапункта са садржајем предмета, начин рада наставника у настави Контрапункта, и начин оцењивања.

ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је утврђивање педагошких фактора који делују на успех ученика и студената, а који се односе на установу коју похађају ученици/студенти и њену организацију, наставна средства са којима установа располаже, наставне садржаје предмета Контрапункт, како у средњој музичкој школи, тако и на факултетима у области музичког образовања, усклађеност уџбеника који се користе у настави Контрапункта, начин рада наставника и начин оцењивања ученика/студената.

Испитивање круцијалних педагошких фактора који могу допринети постигнућу ученика и студената пружа могућности за утврђивање постојећег стања у настави овог предмета и може указати на евентуалне промене у настави које би утицале на побољшање успешности у музичком образовању.

Теоријски циљ истраживања је анализа различитих приступа проблему школског успеха, анализа узрока и последица неуспеха са теоријских полазишта различитих аутора, затим анализа разноврсних фактора који утичу на успех ученика и студената у музичком образовању, посебно у настави Контрапункта.

Сазнајни циљ истраживања је и развој сазнања о успеху у музичком образовању, посебно у настави Контрапункта, испитивање фактора који утичу на постигнуће у музичком образовању у средњим музичким школама и на факултетима. У том контексту кроз истраживање представљени су фактори који се односе на саму школу и њену организацију, услови који постоје у школи за адекватну организацију наставног процеса, анализирани су наставни планови и програми у настави Контрапункта и анализирана је усклађеност уџбеника са наставним садржајем предмета који се користе у настави.

Апликативни циљ истраживања односи се на резултате добијене истраживањем који би у педагошкој пракси омогућили спознају фактора постигнућа

у музичком образовању. Резултати добијени овим истраживањем могу допринети побољшању и унапређивању процеса оцењивања у настави Контрапункта у музичком образовању, како у средњим школама тако и на факултетима. Сазнања о различитим факторима који утичу на успех ученика и студената у области музичког образовања могу допринети промени приступа наставника у процесу оцењивања, у смислу постојања холистичког приступа и сагледавања свих фактора који утичу на успех ученика. Ово истраживање чини добру основу за даља истраживања везана за проблеме успеха у музичком образовању, посебно у настави Контрапункта.

ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу циља истраживања, формулишу се конкретни задаци које треба остварити и истражити и, у складу са њима, постављају се задаци истраживања:

1. Утврдити ставове ученика и студената *о организацији и наставним средствима установе* у односу на разред/годину студија и место установе коју похађају.

2. Утврдити ставове ученика и студената *о оцењивању* из предмета Контрапункт у односу на разред/годину студија и закључну оцену на полугодишту/у јануарском испитном року.

3. Испитати ставове ученика и студената *о елементима наставног плана и програма* предмета Контрапункт који могу утицати на успех у односу на разред/годину студија, закључну оцену на полугодишту/у јануарском испитном року.

4. Испитати ставове ученика и студената *о настави* Контрапункта у односу на разред/годину студија.

5. Утврдити ставове ученика и студената *о успеху у савладавању садржаја* у односу на разред/годину студија.

6. Утврдити ставове ученика и студената *о тешкоћама у савладавању садржаја* у односу на разред/годину студија, закључну оцену на полугодишту/у јануарском испитном року.

7. Утврдити ставове ученика и студената *о наставнику у настави* Контрапункта у односу на разред/годину студија, место установе, закључну оцену на полугодишту/у јануарском испитном року.

ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

На основу анализе научне и стручне литературе, постављених циљева и задатака истраживања, формулисане су следеће хипотезе:

1. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената *о организацији и наставним средствима установе* у односу на разред/годину студија и место установе коју похађају.

2. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената *о оцењивању* из предмета Контрапункт у односу на разред/ годину студија и закључну оцену на полугодишту/у јануарском испитном року.

3. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената *о елементима наставних планова и програма* предмета Контрапункт који могу утицати на успех у односу на разред/годину студија, закључну оцену на полугодишту/у јануарском испитном року.

4. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената *о настави* Контрапункта у односу на разред/годину студија.

5. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената *о успеху у савладавању садржаја* у односу на разред/годину студија.

6. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената *о тешкоћама у савладавању садржаја* у односу на разред/годину студија, закључну оцену на полугодишту/у јануарском испитном року.

7. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената *о наставнику* у настави Контрапункта у односу на разред/годину студија, место установе, закључну оцену на полугодишту/у јануарском испитном року.

ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

Варијабле (променљиве) постављене у истраживању су:

Независне варијабле:

1. Пол ученика и студената (мушки/женски);
2. Место у којем се образовно-васпитна установа налази (Београд, Крагујевац, Крушевац, Ниш, Лесковац, Неготин);

3. Разред ученика и година студија студената (III и IV разред средње музичке школе и I и II година студија факултета);

4. Одсек (теоријски/инструментални);

5. Коначна оцена ученика на крају првог полугодишта и оцена студената у јануарском испитном року из предмета Контрапункт (од 1 до 5 и од 6 до 10).

Зависну варијаблу чини:

Улога и значај фактора постигнућа у музичком образовању из перспективе ученика и студената.

МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

Метода која је примењена у овом истраживању одабрана је у складу са предметом, циљем и задацима истраживања, као и постављеним хипотезама. Коришћена је метода теоријске анализе, дескриптивна метода, као и сервеј (survey) истраживачки метод (Коџух и Максимовић, 2011).

Технике коришћене у овом истраживању су анкетирање и скалирање, изабране у складу са природом проблема који се истраживао.

Основни инструмент истраживања представљају:

Упитници:

- УУВК (У-упитник, У-ученици, В-вокални К-контрапункт),
- УУИК (У-упитник, У-ученици, И-инструментални К-контрапункт),
- УСВК (У-упитник, С-студенти, В-вокални К-контрапункт),
- УСИК (У-упитник, С-студенти, И-инструментални К-контрапункт) и

Скале процене:

- СПУВК (С-скала, П-процене, У-ученици, В-вокални, К-контрапункт),
- СПУИК (С-скала, П-процене, У-ученици, И-инструментални, К-контрапункт),
- СПСВК (С-скала, П-процене, С-студенти, В-вокални, К-контрапункт),
- СПСИК (С-скала, П-процене, С-студенти, И-инструментални, К-контрапункт).

Инструменти су специјално конструисани за потребе овог истраживања.

Уводни део упитника конструисан је за испитивање независних варијабли истраживања, за ученике и за студенте (пол, место, школа/факултет, разред/година студија, одсек и закључна оцена из Контрапункта).

Постоје четири врсте упитника, већим делом исте садржине. Минималне разлике у упитницима за ученике (УУВК и УУИК) и упитницима за студенте (УСВК и УСИК) односе се на термине који су прилагођени испитаницима, а то су: школа или факултет; разред или година студија, полугодиште или јануарски испитни рок.

Упитник садржи укупно 35 питања, већим делом исте садржине код сва четири упитника. Питања под редним бројем 11 и 12 текстуално су прилагођена испитаницима, а односе се на начин оцењивања. У упитницима за ученике (УУВК и УУИК) формулација 12. питања гласи *утицај других оцена у дневнику на коначну оцелу из Контрапункта*, а у упитницима за студенте (УСВК и УСИК) формулација питања бр. 11 гласи *начин бодовања предиспитних обавеза*.

Веће разлике у питањима код сва четири упитника су од редног броја 29 до 35, а односе се на период изучавања Контрапункта, који је подељен на вокални и на инструментални. У складу са тим, садржина текста за вокални контрапункт је иста у упитницима УУВК (III разред) и УСВК (I година студија) и текст за инструментални контрапункт у упитницима УУИК (IV разред) и УСИК (II година студија).

Упитник садржи питања затвореног и отвореног типа. Највише су заступљена питања затвореног типа са два и три алтернативна одговора, док је једно питање са седам и једно са десет понуђених одговора. Упитник за ученике (УУВК и УУИК) садржи укупно 26 питања затвореног типа, од којих су 24 са понуђена три одговора и 2 питања са два одговора. Упитник за студенте (УСВК и УСИК) садржи укупно 24 питања затвореног типа, од којих су 22 са три понуђена одговора и 2 питања са три одговора.

Питања отвореног типа у упитницима за ученике (УУВК и УУИК) има укупно седам, а код упитника за студенте (УСВК и УСИК) осам. Неки од коментара у отвореним питањима приказани су у табелама и интерпретирани, а комплетан материјал са коментарима налази се у Прилогу 9.

Други инструмент је скала процене Ликертовог типа коју чини 21 ајтем, где су ученици и студенти изражавали свој степен слагања са датим тврдњама на скали од 1 до 5. Степен сагласности са приложеним тврдњама поређан је од најнижег ка највишем степену слагања, по следећем распореду: 1- уопште се не слажем; 2 - не слажем се; 3 - мало се слажем; 4 - слажем се; 5 - у потпуности се слажем.

Сви ајтеми су груписани у неколико мањих целина, а односе се на педагошке факторе и њихов утицај на успех ученика/студената у настави Контрапункта, што је и основни циљ и задатак истраживања.

Групација ајтема под редним бројем 1, 2 и 3 односи се на установу коју похађају испитаници и њену организацију, са неким ближим одређењима као што су: благовремено истицање обавештења на огласној табли и сајту установе, квалитетан распоред часова и наставна средства за наставу Контрапункта са којима школа располаже.

Ајтеми под редним бројем 4 и 5 односе се на наставни план и програм, тј. недељни број часова који је предвиђен за изучавање предмета и наставне садржаје Контрапункта. У складу са тим ајтеми под редним бројем 6 и 7 односе се на тврдње о квалитету уџбеника који је предвиђен у настави Контрапункта, о додатној литератури у настави, као и употреби информација са Интернета за изучавање предмета.

О томе каква је улога наставника, његов васпитни стил у настави Контрапункта, слагање, односно неслагање исказују ученици/студенти у ајтемима под редним бројем 8, 9, 10 и 14. Они се односе на наставничково упознавање ученика/студената са наставним планом и програмом, на његово разумљиво излагање наставних садржаја, савесност у раду, подстицање на критичко и самокритичко мишљење, на уочавање грешака код појединаца и пружање додатне помоћи. Ајтеми под редним бројем 17 и 18 указују на карактер наставника, колико пажње посвећује успешним, а колико неуспешним ученицима/студентима.

Као саставни део улоге наставника у настави подразумевају се и наставне методе које он користи у свом раду. То могу бити методе повезивања усвојених наставних садржаја са новим (од познатог ка непознатом), нови садржаји који се односе на практичну применљивост (примена теорије у пракси), слушни доживљај написаних примера (свирање/певање задатака), рад по групама и подстицање на истраживачки рад (промовисање тимског рада). Све ове наставне методе садржане су у ајтемима под редним бројем 11, 12, 13, 15 и 16. Тврдње под редним бројем 19 и 20 односе се на оцењивање наставника, а засноване су на образложењу оцене, мишљењу ученика/студента о оцени коју је добио и о заступљености континуиране евалуације. На испитивање корелације предмета Контрапункт са другим предметима, тј. за испитивање присутности сличног наставног садржаја

других предмета на часовима Контрапункта, односи се тврдња под редним бројем 21.

Истраживањем је испитана релијабилност скале процене Ликертовог типа Кронбах Алфа (Cronbach`s Alpha) тестом, чија је вредност износила $\alpha=0,81$, што указује на прихватљиву варијабилност скала коришћених у истраживању. Инструмент поседује све метријске карактеристике које су неопходне за једно истраживање: валидност (ваљаност, тачност, адекватност), дискриминативност која захтева већи број задатака (ајтема, питања), релијабилност (поузданост, доследност, постојаност), објективност (независност резултата истраживања од мериоца, односно истраживача). Инструмент је прегледао и одобрио методолог, као и практичар наставник музичког образовања.

ПОПУЛАЦИЈА И УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживањем су обухваћени ученици средњих музичких школа и студенти факултета у области музичког образовања. Од укупног броја испитаника, којих има 345, ученици су чинили 227, а студенти 118. Узорак истраживања је намеран (Коџић и Максимовић, 2012) и чине га ученици следећих средњих музичких школа: „Даворин Јенко“ у Београду (25 ученика), „Др Милоје Милојевић“ у Крагујевцу (20 ученика), „Стеван Христић“ у Крушевцу (39 ученика), „Станислав Бинички“ у Лесковцу (32 ученика), „С. С. Мокрањац“ у Неготину (31 ученик) и „Музичка школа Ниш“ у Нишу (80 ученика). Узорак студената чинили су студенти прве и друге године следећих факултета: Факултет музичке уметности у Београду (57 студената), Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, Департман за музичку уметност (23 студента) и Факултет уметности у Нишу, Одсек за музичку уметност (38 студената).

С обзиром на то да је за потребе истраживања избор факултета у области музичког образовања веома ограничен, одлучили смо се за факултете у Београду, Крагујевцу и Нишу. Како бисмо испитали факторе постигнућа код ученика и студената у настави Контрапункта, избор средњих музичких школа је сведен на оне школе које су у градовима изабраних факултета и оних у њиховом окружењу (Београд, Крагујевац, Крушевац, Ниш, Лесковац, Неготин).

Узорак истраживања је репрезентативан и има следећу структуру:

Табела 4: Структура испитаника у односу на пол ученика

Варијабле	Пол ученика	Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
	Мушки	92	40,5	40,5	40,5
	Женски	135	59,5	59,5	100,0
	Укупно	227	100,0	100,0	

Подаци приказани у Табели 4 односе се на ученике средње школе и њихов пол и показују да су у истраживању учествовала 92 ученика (40,5%) мушког пола и 135 ученика (59,5%) женског пола, што даје укупан збир од 227 испитаника (100%).

Табела 5: Структура испитаника у односу на пол студената

Варијабле	Пол студената	Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
	Мушки	40	33,9	33,9	33,9
	Женски	78	66,1	66,1	100,0
	Укупно	118	100,0	100,0	

Подаци у Табели 5 односе се на студенте испитиваних високошколских установа и показују да је у истраживању учествовало 40 испитаника (33,9%) мушког пола и 78 испитаника (66,1%) женског пола, што укупно износи 118 студената (100%) који су део узорка.

Табела 6: Структура испитаника у односу на школу и место установе

Варијабле	Школа и место установе	Фреквенције	Проценти
	„Музичка школа Ниш“, Ниш	80	35,2
	„С. С. Мокрањац“, Неготин	31	13,7
	„Станислав Бинички“, Лесковац	32	14,1
	„Стеван Христић“, Крушевац	39	17,2
	„Др Милоје Милојевић“, Крагујевац	20	8,8
	„Даворин Јенко“, Београд	25	11,0
	Укупно	227	100,0

Табела 6 показује структуру испитаника с обзиром на место средњошколске установе коју ученици похађају. Из „Музичке школе Ниш“ у истраживању је учествовало 80 ученика (35,2%), из школе „С. С. Мокрањац“ у Неготину 31 ученик (13,7%), 32 ученика (14,1%) из школе „Станислав Бинички“ у Лесковцу, 39 ученика (17,2%) из школе „Стеван Христић“ у Крушевцу, 20 ученика (8,8%) из школе „Др Милоје Милојевић“ у Крагујевцу и 25 ученика (11%) из школе „Дворин Јенко“ у Београду, што у збиру износи укупно 227 (100%) ученика.

Табела 7: Структура испитаника у односу на факултет и место установе

Варијабле	Факултет и место установе	Фреквенције	Проценти
	Факултет музичке уметности, Београд	57	48,3
	Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац	23	19,5
	Факултет уметности у Нишу, Ниш	38	32,2
	Укупно	118	100,0

Табела 7 показује структуру студената с обзиром на место високошколске установе коју студенти похађају. На Факултету музичке уметности (ФМУ) у Београду анкету је радило 57 испитаника (48,35%), на Филолошко-уметничком факултету (ФИЛУМ) у Крагујевцу 23 студента (19,5%) и на Факултету уметности (ФУ) у Нишу 38 испитаника (32,2%), што укупно износи 118 студената (100%) обухваћених узорком.

Табела 8: Структура испитаника у односу на разред

Варијабле	Разред	Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	
	Трећи	109	48,0	48,0	48,0
	Четврти	118	52,0	52,0	100,0
	Укупно	227	100,0	100,0	

Подаци из Табеле 8 показују да је у истраживању учествовало 109 ученика трећег разреда (48%), 118 ученика четвртог разреда (52%), што укупно износи 227 испитаника (100%) из свих школа у којима је спроведено истраживање, а налазе се у Београду, Крагујевцу, Крушевцу, Лесковцу, Неготину и Нишу.

Табела 9: Структура испитаника у односу на годину студија

	Година студија	Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	
	Прва	75	63,6	63,6	63,6
	Друга	43	36,4	36,4	100,0
	Укупно	118	100,0	100,0	

Подаци из Табеле 9 показују да је узорком обухваћено 75 студената (63,6%) прве године, док је 43 студента друге године (36,4%), што укупно износи 118 студената испитаника (100%) свих факултета на којима је спроведено истраживање, а налазе се у Београду, Крагујевцу и Нишу.

Табела 10: Структура ученика у односу на одсек који похађају

	Одсек	Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Варијабле	Теоријски	75	63,6	63,6	63,6
	Инструментални	43	36,4	36,4	100,0
	Укупно	227	100,0	100,0	

Подаци из Табеле 10 показују да је узорак прилично уједначен код испитаника у средњим музичким школама, с обзиром на одсек који похађају ученици. У анкетирању је учествовало 112 ученика са теоријског одсека (49,3%), док је 115 испитаника са инструменталног одсека (50,7%), што у збиру даје укупно 227 ученика (100%).

Табела 11: Структура студената у односу на одсек који похађају

	Одсек	Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Варијабле	Теоријски	117	99,1	99,1	99,1
	Инструментални	1	0,8	0,9	100,0
	Укупно	118	100,0	100,0	

Када су студенти у питању видимо да су готово сви, укупно 117 студената са теоријског одсека (99,1%) приступили анкетирању, а само један студент са инструменталног одсека (0,8%).

Податак не треба да чуди, с обзиром на то да се на факултете у области музичког образовања уписује знатно мањи број студената у односу на факултете из других области. Разлика у броју студената је још више уочљива унутар самог факултета, у већем броју студената на теоријском одсеку у односу на инструментални. Разлика у броју студената у зависности од одсека је због специфичности извођења наставе која је код инструменталиста индивидуална, а и ограниченом потребом за одређеним образовним профилем.

Треба имати још у виду да предмет Контрапункт није заступљен на свим студијским програмима Извођачке уметности (инструментални одсек) високошколских установа на којима је обављено истраживање. То је у овом случају Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, на коме се предмет Контрапункт изучава само на Музичкој педагогији, па су с обзиром на то испитивани само студенти са овог студијског програма.

Табела 12: Структура ученика у односу на оцену

	Оцена	Фреквенције	Проценти
Варијабле	Недовољан (1)	16	7,0
	Довољан (2)	44	19,4
	Добар (3)	45	19,8
	Врло добар (4)	40	17,6
	Одличан (5)	82	36,1
	Укупно	227	100,0

Табела 12 показује податке о закључној оцени из предмета Контрапункт на крају првог полугодишта. Од укупног броја испитаника, који је 227, негативну оцену има 16 ученика (7,0%), довољну има 44 ученика (19,4%), добру 45 ученика (19,8%), врло добру оцену има 40 ученика (17,6%) и највише има ученика са одличном оценом, којих је 82 (36,1%).

Табела 13: Структура студената у односу на оцену

Варијабле	Оцена	Фреквенције	Проценти
	Шест (6)	5	4,2
	Седам (7)	12	10,2
	Осам (8)	17	14,4
	Девет (9)	22	18,6
	Десет (10)	22	18,6
	Укупно	78	66,1
Остало		40	33,9
Укупно		118	100,0

Подаци из табеле 13 показују да је у јануарском испитном року, од укупног броја испитаника, који износи 118 студената, предмет Контрапункт положило њих 78 (66,1%) са различитим успехом.

Најмањи број студената је са оценом шест, а то је 5 студената (4,2%), док је остали број испитаника релативно изједначен. Оцену седам је добило 12 студената (10,2%), испит је са оценом осам положило 17 студената (14,4%), оцену девет су добила 22 студента (18,6%) и највећу оцену 10 (десет) добила су 22 студента (18,6%).

Остали испитаници, којих има укупно 40 (33,9%), нису приступили полагању испита у јануарском испитном року, тако да су остали неоцењени.

ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање у шест средњих музичких школа и на три факултета у области музичког образовања спроведено је јануара и фебруара 2012. године, на крају првог полугодишта у школама, тј. после јануарског испитног рока на факултетима. Зашто на половини школске године? Дугогодишње педагошко искуство говори да су тада резултати постигнућа најреалнији, да они у потпуности одговарају реалном стању успеха ученика или студената, у

односу на њихову активност, свеукупно залагање и редовно учење током полугодишта/семестра. На тај начин су подаци које смо добили истраживањем у овом периоду били релевантни.

Како би се потврдила ова претпоставка, претходно је спроведено пилот истраживање крајем маја 2011. године, пред сам крај школске године у једној средњој музичкој школи. Резултати анкете дали су изненађујуће податке, јер је највећи број испитаника одговорио да ће, без обзира коју је оцену имао током целе године, закључна бити виша, а при том су у анкети својим коментарима изражавали одређена незадовољства која се тичу наставе, преобимног наставног садржаја, начина оцењивања и других педагошких фактора који су утицали на њихово постигнуће током школске године. Тако бисмо добили контрадикторне податке и резултате који не би били релијабилни за потребе овог истраживања. Претпоставка да закључна оцена на крају школске године неће представљати реално стање постигнућа ученика, потврдила се у овом пилот истраживању, па је самим тим период истраживања на крају првог полугодишта са закључним оценама код ученика, тј. на крају јесењег семестра, после јануарског испитног рока код студената, оправдан. За попуњавање Упитника и Скале процене било је предвиђено време до 30 минута.

СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

Обрада података вршена је у програму SPSS 15.0. У складу са статистичком обрадом података новијег датума, подаци могу бити обрађени и у PSPP програму (Kožuh i Maksimović, 2014). Поузданост инструмената (скале процене) мерена је Кронбах Алфа коефицијентом. Вршена је факторска анализа скале која је конструисана за потребе овог истраживања, у циљу редукције фактора. Факторском анализом урађене су структуре корелација међу великим бројем варијабли које се налазе на скали конструисаној за потребе овог истраживања. Утврђени су фактори који леже у основи међусобне повезаности манифестних варијабли.

Приказани су проценти и фреквенције (% и f), табеларни прикази, затим је утврђена статистички значајна разлика у одговорима међу испитаницима, путем t-теста, као и F-теста (ANOVA) са параметрима t, F, df и p, у односу на разред, односно годину студија, и коначне оцене из предмета Контрапункт.

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Подаци добијени истраживањем педагошких фактора у музичком образовању који утичу на постигнуће ученика и студената у настави једног предмета, у овом случају ужестручног теоријског предмета Контрапункт, приликом анализирања издвојено је неколико фактора: организација и наставна средства са којима располаже образовна установа (сарадња са ненаставним особљем установе, расположивост наставних средстава у учионицама, опремљеност библиотеке и слично), оцењивање из предмета Контрапункт (задовољство оценом и начином оцењивања наставника), наставни план и програм предмета Контрапункт (релевантност наставних садржаја са планом и програмом), настава Контрапункта (задовољство наставом и начином извођења наставе), постигнуће у савладавању наставних садржаја (ниво постигнућа), тешкоће у савладавању наставних садржаја (разлози за несавладавање неких наставних јединица).

ИСПИТИВАНИ ФАКТОР ОРГАНИЗАЦИЈА И НАСТАВНА СРЕДСТВА УСТАНОВЕ

Први део Упитника садржи питања о установи коју похађају испитаници и њеној унутрашњој организацији. У том смислу ставови испитаника о задовољству радом ненаставног особља установе, о расположивости наставних средстава у учионицама намењеним за наставу Контрапункта, о томе колико често се користи рачунар у настави, као и у којој мери библиотека установе располаже књигама које су неопходне за наставу Контрапункта, приказани су статистичким подацима у Табели 14.

На питање колико су задовољни радом ненаставног особља ученици (око 46%) и студенти (50%) изјавили су да су углавном задовољни. Резултати указују на то да је половина испитаника, како код ученика, тако и код студената, задовољна радом ненаставног особља, а половина углавном задовољна или уопште није задовољна.

Табела 14: Ставови ученика и студената о организацији и наставним средствима установе

Питања	Одговори	Ученици	Студенти
У којој мери сте задовољни радом ненаставног особља (секретаријат, домар, хигијенске раднице)?	Задовољан сам	103 45,4%	44 37,3%
	Углавном сам задовољан	105 46,3%	59 50%
	Нисам задовољан	19 8,4%	15 12,7%
УКУПНО		227 100%	118 100%
Којим наставним средствима располаже учионица у којој се одвија настава Контрапункта?	Табла	89 39,2%	38 32,2%
	Клавир	98 43,2%	50 42,4%
	Рачунар	20 8,8%	14 11,9%
	Видео-бим	4 1,8%	8 6,8%
	Аудио-уређај	15 6,6%	8 6,8%
	Телевизор	1 0,4%	/
УКУПНО		227 100%	118 100%
Колико се често у настави Контрапункта користи рачунар за видео и аудио записе?	Веома често	26 11,5%	2 1,7%
	Понекада	20 8,8%	29 24,6%
	Никада	181 79,9%	87 73,7%
УКУПНО		227 100%	118 100%
Да ли библиотека Ваше школе/факултета располаже довољним бројем аудио записа неопходних за предмет Контрапункт?	Да	13 5,7%	2 1,7%
	Не	71 31,3%	29 24,6%
	Нисам упознат	143 63%	87 73,7%
УКУПНО		227 100%	118 100%
У којој мери библиотека Ваше школе/факултета располаже књигама које можете користити за учење садржаја у настави Контрапункта?	Нема књига из ове области	86 37,9	29 24,6
	Има довољно књига	54 23,8	9 7,6
	Књига има, али не у довољном броју	87 38,3	80 67,8
УКУПНО		227 100%	118 100%

Што се тиче расположивости и употребе наставних средстава у учионици у којој се одвија настава Контрапункта, ученици наводе инструмент клавир, што је потврдило око 43% ученика, и таблу, што је потврдило око 40% ученика. Резултате до којих смо дошли ни мало не чуде, јер су нормативима Правилника о ближим условима у погледу простора, опреме и наставних средстава за остваривање наставних планова и програма (Pravilnik o bližim uslovima u pogledu prostora, opreme i nastavnih sredstava za ostvarivanje nastavnih planova i programa obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. „*Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik*“, br. 9/91, 23/97, 4/2008, 4/2009 i 9/2009), предвиђена основна наставна средства за реализацију наставе у музичком образовању, а то су клавир и табла са линијским системима за писање нота. Поред тога школа мора имати у свом власништву и друга наставна средства, као што су рачунар, аудио-уређај, пројекционо платно, кино-пројектор и друге техничке уређаје; од материјалног стања школе зависи могућност употребе ових наставних средстава. Остала наставна средства као што су рачунар, видео-бим, аудио-уређај су саступљени, али у мањој мери, испод 10%. Резултати истраживања у одговорима испитаника говоре да је проценат заступљености других наставних средстава у настави Контрапункта веома мали. Што се студената тиче ситуација је доста слична, 42% испитаника изјаснило се да је у учионици од наставних средстава најдоминантнији клавир, а 32% студената да се табла више користи у настави. Усаглашеност ставова ученика и студената потврђују и одговори испитаника на питање да ли и колико често се употребљава рачунар за аудио и видео записе, где је готово 80% ученика и око 73% студената одговорило да се рачунар никада не примењује у настави за аудио и видео записе. На то указују и коментари испитаника на питање бр. 27 отвореног типа, а односи се на предлоге промена у организацији наставе што би допринело побољшању успеха. Ученици, али у већој мери студенти, препоручују коришћење рачунара у настави за пуштање аудио записа, израду задатака на рачунару у програму за писање нота и употребу видео-бима. Разлози за њихову употребу, на које указују испитаници, односе се на иновативност и динамичност наставног процеса, што би допринело већем ангажовању, самим тим и бољем успеху.

Истраживања у педагогији такође потврђују значај наставних средстава за успех у настави. За успешну реализацију наставе неопходно је коришћење бројнијих и разноврснијих наставних средстава, чиме се подстиче и усавршава

комуникација у наставном процесу, комуникација ученика са наставним програмом, са наставником и техником (Каурин, 2005). За остваривање принципа очигледности неопходна је адекватна примена наставних средстава чиме се пружа могућност приступа предмету сазнавања као целовитом систему (Antonijević, 2005). Такође, савремена настава подразумева методичке иновације наставника, применом различитих облика рада и иновације организованог типа, које су у уској вези са избором адекватних метода у односу на циљ, садржај и исход наставе (Павловић, 2004; Ђорђевић, 2012; Stojanović i Zdravić Mihailović, 2014).

Резултати истраживања указују да од укупног броја испитаника 63% ученика и 73,7% студената нису упознати са тим да ли њихова библиотека поседује довољан број аудио-записа који су неопходни за изучавање предмета Контрапункт. Овако велики проценат испитаника, који немају сазнања о томе са чиме располаже библиотека, указује на то да ученици недовољно користе ресурсе библиотеке, те стога и нису упознати којим средствима она располаже. Преко 20% испитаних ученика се изјаснило да библиотека располаже књигама које се могу користити за учење садржаја у настави Контрапункта, њих око 38% сматра да нема књига из ове области и исто толико њих тврди да их има, али не у довољном броју. Што се студената тиче, нешто више од 7% испитаника изјаснило се да има довољно књига у библиотеци, око 25% сматра да их нема, а највећи проценат, око 68%, се изјаснио да их има, али не у довољном броју.

Табела 15: Разлике у ставовима ученика о организацији и наставним средствима школе у односу на разред

Организација и наставна средства	Разред	M	SD	t	df	p
Ненаставно особље	Трећи	1,56	0,63	-1,40	225	0,16
	Четврти	1,69	0,64			
Наставна средства	Трећи	1,61	0,77	-4,77	195,70	0,00
	Четврти	2,26	1,26			
Коришћење рачунара	Трећи	2,95	0,27	6,31	143,12	0,00
	Четврти	2,44	0,82			
Довољан број аудио-записа у библиотекама	Трећи	2,66	0,55	-2,15	223,89	0,33
	Четврти	2,49	0,64			
Довољан број књига у библиотеци	Трећи	2,29	0,80	5,04	225	0,00
	Четврти	1,76	0,86			

У погледу целокупне организације и употребе наставних средстава у средњим музичким школама подаци из Табеле 15 показују да постоји статистички значајна разлика у одговорима између ученика трећег и четвртог разреда, везана искључиво за примену наставних средстава у учионици. Код ученика трећег разреда примењују се и фаворизују једна наставна средства, код ученика четвртог разреда друга, а то нам показује $p=0,00$, што је донекле оправдано. Наиме, у трећем разреду изучава се вокални контрапункт, а у четвртог инструментални, па се самим тим и наставна средства, која се користе за изучавање предмета у различитим стилским периодима, разликују. Будући да се већи број испитаника, преко 43%, изјаснило да је од наставних средстава у учионици најзаступљенији клавир, то је и логично да су се ученици четвртог разреда ($M=2,26$) определили за клавир као најдоминантније наставно средство. Како се у инструменталном контрапункту изучавају карактеристике барокног полифоног стила, на примерима музичких облика компонованих за инструменте са диркама, то је и употреба клавира на часу често присутна.

Такође, подаци у табели показују да постоји статистички значајна разлика у одговорима ученика када је у питању коришћење рачунара за пуштање видео и аудио записа из наставног предмета Контрапункт, који је доминантнији код ученика трећег разреда ($M=2,95$), $p=0,00$. Образложење за појаву статистички значајне разлике ставовима ученика трећег и четвртог разреда у погледу коришћења рачунара у настави је у следећем: с обзиром на то да се у трећем разреду изучава вокални контрапункт, може се претпоставити да наставник користи рачунар за презентацију одређених наставних садржаја, са одговарајућим нотним текстом и пратећим аудио-записима, како би ученицима што више приближио и дочарао стилске карактеристике ренесансног периода, који је ученицима веома далек. За разлику од ученика трећег, ученицима четвртог разреда је барокни период веома близак и познат, будући да су композиције из тог периода заступљене у наставном програму за предмет Клавир, па су самим тим пошто су их већ изводили на часовима клавира, упознати са стилским карактеристикама барока. Из тог разлога се у настави првенствено користи клавир, док рачунар служи за презентације или слушне примере у извођењу различитих музичких састава.

Постоји статистички значајна разлика у одговорима испитаника када је у питању доступност књига у библиотекама, где на основу аритметичке

средине можемо закључити да су ученици трећег разреда ($M=2,29$) позитивније вредновали ову тврдњу у односу на ученике четвртог разреда ($M=1,76$), $p=0,00$.

Табела 16: Разлике у ставовима студената о организацији и наставним средствима факултета у односу на годину студија

Организација и наставна средства	Година студија	M	SD	t	df	p
Ненаставно особље	Прва	1,77	0,69	0,41	116	0,63
	Друга	1,72	0,63			
Наставна средства	Прва	2,24	1,19	1,21	115	0,23
	Друга	1,98	1,06			
Коришћење рачунара	Прва	2,83	0,42	3,02	69,70	0,00
	Друга	2,53	0,55			
Довољан број аудио-записа у библиотекама	Прва	2,65	0,71	3,58	67,66	0,00
	Друга	2,05	0,97			
Довољан број књига у библиотеци	Прва	1,33	0,53	1,70	107,63	0,09
	Друга	1,19	0,39			

Подаци из Табеле 16 показују да постоји статистички значајна разлика у одговорима студената прве и друге године када је у питању коришћење рачунара у настави, где је $p=0,00$. Податак $M=2,83$ указује на то да је коришћење рачунара по одговорима испитаника доминантније међу студентима у настави Контрапункта на првој години. Ситуација је иста као и код ученика трећег и четвртог разреда, управо због наставног садржаја и начина на који се предмет изучава, а тиче се вокалног контрапункта на првој години и инструменталног контрапункта на другој години. Примећена је и статистички значајна разлика, $p=0,00$, када је у питању доступност аудио-записа везаних за предмет Контрапункт. Студенти прве године ($M=2,65$) сматрају да су аудио-записи доступни за разлику од студената друге године.

ИСПИТИВАНИ ФАКТОР ОЦЕНА И ОЦЕЊИВАЊЕ

У наредној табели приказани су резултати истраживања који се односе на ставове испитаника о задовољству оценом, начином оцењивања и разлозима незадовољства.

Табела 17: Ставови ученика и студената о оцењивању из предмета Контрапункт

Питања	Одговори	Ученици	Студенти
У којој мери сте задовољни оценом коју сте добили на полугодишту/јануарском испитном року из предмета Контрапункт?	Веома сам задовољан	104 45,8%	46 38,1%
	Делимично сам задовољан	61 26,9%	28 23,7%
	Нисам задовољан	62 27,5%	29 24,6%
УКУПНО		227 100%	103 86,4%
Да ли сматрате да Ваша оцена из предмета Контрапункт одговара Вашем учењу и залагању?	Да, одговара	142 62,6%	63 53,4%
	Делимично одговара	64 28,2%	37 31,4%
	Не, не одговара	21 9,3%	9 7,6%
УКУПНО		227 100%	109 92,4%
У којој мери сте задовољни начином оцењивања из предмета Контрапункт?	Веома сам задовољан	93 41%	44 37,3%
	Задовољан сам	105 46,3%	54 45,8%
	Нисам задовољан	29 12,8%	12 10,2%
УКУПНО		227 100%	110 93,2%
Да ли сматрате да Ваша закључна оцена представља Ваш целокупан рад током полугодишта/семестра (домаћи и писмени задаци, тестови, усмена провера знања, редовност, активност...)	Да	196 86,3%	100 84,7%
	Не	31 13,7%	12 10,2%
УКУПНО		227 100%	112 94,9%
Уколико је одговор НЕ, који су то разлози?	Одсуство због болести	6 2,6%	0%
	Водити више рачуна о усменим одговорима	5 2,2%	
	Присуством и радом заслужујем бољу оценом	2 0,9%	
	Неоцењивање домаћих задатака	6 2,6%	
	Због такмичења из главног предмета	109 48%	
УКУПНО		128 56,4	118 100%

У Табели 17 приказани су подаци који указују на питање које се тиче задовољства ученика/студената коначном оценом из предмета Контрапункт. Преко 45% испитаних ученика је веома задовољно оценом, док је близу 40% испитаних студената исказивало задовољство. Око 27% ученика је одговорило да је делимично задовољно и исто толико да није задовољно. Уједначеност у одговорима који се тичу делимичног задовољства, као и незадовољства присутна је и код студената, а износи око 24%. На питање да ли добијена оцена одговара њиховом труду и залагању, већи део, око 63% ученика и 53% студената, сматра да оцена у потпуности одговара њиховом учењу. Да оцена делимично одговара њиховом учењу и залагању одговорило је 28% ученика и 31% студената, док је испод 10% ученика и студената изразило негативно мишљење. Око 10% испитаних ученика и студената није задовољно начином оцењивања из предмета Контрапункт. Подједнак број испитаних ученика и студената, око 46%, изјаснило се да је задовољно оценом из Контрапункта, а да су веома задовољни изјаснило се 41% ученика и 37% студената. Подаци су показали да око 85% испитаних студената и 86% ученика сматра да оцена у потпуности одговара њиховом целокупном раду и залагању за овај предмет, како на тестовима, домаћим задацима, тако и усменим испитивањима, активностима и слично. Остали, који се нису сложили са овим тврдњама, били су ученици који су навели да је неопходно више водити рачуна о усменим одговорима ученика, да наставник треба да буде толерантнији уколико је у питању одсуство због болести. Неки ученици сматрају да су својим радом и присуством заслужили већу оценом, и то сматра мање од 1% испитаника. О разлозима незадовољства оценом из овог предмета студенти се нису изјашњавали.

Табела 18: Разлике у ставовима ученика о оцењивању у односу на разред

Задовољство оценом и оцењивањем	Разред	M	SD	t	df	p
Задовољство оценом	Трећи	1,88	0,87	1,14	225	0,26
	Четврти	1,75	0,79			
Оцена у складу са учењем и залагањем	Трећи	1,54	0,76	1,61	193,04	0,11
	Четврти	1,39	0,54			
Начин оцењивања	Трећи	1,78	0,74	1,50	208,05	0,13
	Четврти	1,65	0,60			
Целокупан рад	Трећи	1,17	0,38	1,58	206,27	0,12
	Четврти	1,10	0,30			
Разлози незадовољства	Трећи	2,50	1,27	-5,63	9,60	0,00
	Четврти	4,79	0,79			

Подаци у Табели 18 показују да постоји само једна статистички значајна разлика у одговорима испитаника трећег ($M=2,50$) и четвртог ($M=4,79$) разреда, а тиче се управо различитих разлога њиховог незадовољства коначном оценом из предмета Контрапункт и њиховог става да оцена не одговара њиховом целокупном труду, залагању и учењу. Ученици су детаљнија образложења о разлозима незадовољства оценом из предмета Контрапункт наводили у питањима отвореног типа (питање бр. 10), које се односи на разлоге незадовољства оценом из предмета Контрапункт. Ученици трећег разреда су сматрали да заслужују/не заслужују већу оцену због уложеног рада, други да се само вреднује оцена са годишњег испита, која не може да покаже целокупан рад. Остатак испитаника је незадовољан оцењивањем наставника који не вреднује домаће задатке и усмене одговоре мање вреднује од писмених радова. Ученици четвртог разреда изражавају незадовољство због наставничког неоцењивања домаћих задатака, о томе да само води евиденцију о достављеним радовима, при чему за три неуратјена домаћа задатка додељује јединицу у дневник. Имајући у виду да је оцењивање значајан педагошки процес, негативни ставови испитаника који показују незадовољство наставничким оцењивањем, могу довести до даљих негативних импликација, на шта су указала и ранија истраживања (Јанковић, 2002; Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003; Малинић, 2009). Негативне последице незадовољства ученика оцењивањем наставника, у почетку утичу на ученика тако да се он од слабих оцена брани равнодушношћу. С временом, његов негативан став поприма веће размере, он постаје негативан према школи, све се више дистанцира од наставника и настава губи сваки смисао (Havelka, 2000). Без основних педагошко-дидактичких компетенција наставника, примене одговарајућих наставних метода и позитивне сарадње са ученицима, немогуће је остварити успешан наставни процес. Други испитаници су незадовољни начином оцењивања наставника уопште. Остали ученици тврде да је оцена на годишњем испиту из предмета увек виша од наставничке закључне. То значи да, без обзира на целокупно залагање ученика током године, континуиране провере знања, писмене и усмене, коначна оцена на годишњем испиту не мора бити иста као и закључна, па је незадовољство оценом и оцењивањем са разлогом присутно.

Табела 19: Разлике у ставовима студената о оцењивању у односу на годину студија

Задовољство оценом и оцењивањем	Година студија	М	SD	t	df	p
Задовољство оценом	Прва	1,93	0,85	1,37	100	0,17
	Друга	1,69	0,83			
Оцена у складу са учењем и залагањем	Прва	1,52	0,66	0,27	107	0,83
	Друга	1,49	0,63			
Начин оцењивања	Прва	1,81	0,67	2,13	95,48	0,04
	Друга	1,55	0,59			
Целокупан рад	Прва	1,16	0,37	2,67	100,96	0,00
	Друга	1,02	0,15			

У Табели 19 приказани подаци показују да постоји статистички значајна разлика у одговорима студената прве и друге године, а тиче се начина оцењивања из предмета Контрапункт. На основу $M=1,81$ закључује се да су студенти прве године задовољнији начином оцењивања у односу на студенте друге године, а статистички значајна разлика износи $p=0,04$. Такође, утврђена је статистички значајна разлика у одговорима студената, а тиче се њихове перцепције да ли оцена одговара њиховом целокупном раду и залагању за овај предмет где је $p=0,00$. И у овом случају позитивније ставове имају студенти прве године у односу на студенте друге године ($M=1,16$; $M=1,02$). Разлог већег задовољства начином оцењивања код студената прве године у односу на студенте друге године јесте што је то њихов први сусрет са системом бодовања на високошколским установама, где је предвиђено да се збиром предиспитних и испитних обавеза одређује коначна оцена, што је за студенте значајно олакшање. Пошто у предиспитне обавезе спадају редовно похађање наставе и активност студената на часу, бодови које студенти остваре у овим сегментима улазе у коначан збир и коначну оцену. Самим тим студенти прве године имају већу сатисфакцију и мотивацију за присуство на часу и појачану активност. С обзиром на то да се сада први пут на факултету сусрећу са оваквим начином бодовања, ставови студената прве године су позитивнији од студената друге године који су већ навикли на овакав систем вредновања.

Реформом високог образовања измењен је процес наставе, у коме се примењује концепт *студент у центру учења*, па се самим тим и начин оцењивања

изменио. Реформисани систем високог образовања тежи ка холистичком приступу, кога одликује динамичност и интерактивност у процесу подучавања и учења, кроз смењивање улога наставника и студента. Успостављање новог концепта *студент у центру учења* условило је нове наставне планове и програме са исходима и садржајем предмета у складу са општим компетенцијама које студент стиче, као и наставним методама и начином провере знања, оцењивања и напредовања студената. Многобројна истраживања о имплементацији новог концепта и задовољству студената оцењивањем указују на повећање успеха (Корас Вукашновић и Анђелковић, 2006; Вукасовић, 2006; Миовска Спасева, 2010; Максимовић и Станисављевић Петровић, 2012; Стојановић, Нагорни Петров и Здравих Михаиловић, 2013; Стојановић, 2014). Подаци које смо добили на основу ставова студената о начину оцењивања представљају још једну потврду о новом начину вредновања, који доприноси већој ефикасности и ефективности студирања.

Табела 20: Разлике у ставовима ученика о оцењивању у односу на оцену (ANOVA)

Задовољство оценом и оцењивањем	Оцена	M	SD	F	df	p
Задовољство оценом	Недовољан (1)	2,94	0,25	100,76	4	0,00
	Довољан (2)	2,52	0,66			
	Добар (3)	2,16	0,71			
	Врло добар (4)	1,88	0,61			
	Одличан (5)	1,00	0,00			
Оцена у складу са учењем и залагањем	Недовољан (1)	2,13	0,98	16,02	4	0,00
	Довољан (2)	1,77	0,68			
	Добар (3)	1,62	0,72			
	Врло добар (4)	1,40	0,55			
	Одличан (5)	1,12	0,33			
Начин оцењивања	Недовољан (1)	2,25	0,68	10,39	4	0,00
	Довољан (2)	1,93	0,73			
	Добар (3)	1,91	0,67			
	Врло добар (4)	1,70	0,69			
	Одличан (5)	1,40	0,49			

Целокупан рад	Недовољан (1)	1,18	0,40	6,00	4	0,00
	Довољан (2)	1,11	0,32			
	Добар (3)	1,27	0,45			
	Врло добар (4)	1,01	0,11			
	Одличан (5)	2,57	0,63			
Разлози	Недовољан (1)	3,40	2,19	4,32	4	0,00
	Довољан (2)	4,91	0,41			
	Добар (3)	4,39	1,28			
	Врло добар (4)	4,37	1,21			
	Одличан (5)	4,93	0,47			

Табела 20 даје врло занимљиве резултате. На свим испитиваним појавама уочена је статистички значајна разлика, значајна на нивоу $p=0,00$. Ученици са недовољном оценом се највише разликују од ученика са вишим оценама, а то се може закључити на основу највеће аритметичке средине на испитиваним појавама. То се и могло претпоставити, јер ће сигурно они који имају негативне или једва прелазне оцене, углавном изражавати незадовољство.

Ученици са недовољним успехом, оценом један (1) разликују се од осталих ученика и по питању задовољства оценом ($M=2,94$) и начином оцењивања ($M=2,25$). Неки коментари су заступљени у одговорима ученика на постављено питање отвореног типа о разлозима незадовољства. Поједини ученици сматрају да заслужују већу оцену због своје присутности и ангажовања на часу, неки мисле да су заслужили бар позитивну оцену. Недостатак времена за учење је један од фактора незадовољства код ученика, код других је начин оцењивања наставника нереалан, јер исти ниво знања наставник оцењује различитим оценама, двојком и петицом. Један део ученика сматра да су за добру оцену довољни домаћи задаци и добар резултат на испиту, без обзира на то колико је труда уложено током целе године. С друге стране, одлични ученици ($M=2,57$) разликују се од ученика са нижим оценама у погледу рефлексивности њихове оцене која је у складу са њиховим целокупним залагањем и радом. Оцена коју имају одлични ученици сматрају да одговара њиховом целокупном раду, а самим тим се оцена одражава и на њихово задовољство.

Табела 21: Разлике у ставовима студената о оцењивању у односу на оцену

Задовољство оценом и оцењивањем	Оцена	М	SD	F	df	p
Задовољство оценом	Шест (6)	3,00	0,00	23,57	4	0,00
	Седам (7)	2,25	0,75			
	Осам (8)	1,76	0,66			
	Девет (9)	1,41	0,50			
	Десет (10)	1,00	0,00			
Оцена у складу са учењем и залагањем	Шест (6)	2,00	0,00	5,98	4	0,00
	Седам (7)	1,67	0,49			
	Осам (8)	1,65	0,70			
	Девет (9)	1,27	0,55			
	Десет (10)	1,09	0,29			
Начин оцењивања	Шест (6)	2,20	0,45	8,52	4	0,00
	Седам (7)	1,83	0,39			
	Осам (8)	1,76	0,75			
	Девет (9)	1,64	0,49			
	Десет (10)	1,09	0,29			
Целокупан рад	Шест (6)	1,20	0,45	2,74	4	0,04
	Седам (7)	1,25	0,45			
	Осам (8)	1,12	0,33			
	Девет (9)	1,00	0,00			
	Десет (10)	1,00	0,00			

Подаци у Табели 21 показују да међу ставовима студената о свим испитиваним факторима постоји статистички значајна разлика, значајна на нивоу $p=0,05$, односно мањем. Коначна оцена студената на скали од 6 до 10 и те како утиче на њихово задовољство оценом и на њихову различиту перцепцију – да

ли је оцена у складу са учењем и целокупним залагањем на предмету Контрапункт. Такође утиче на њихове различите ставове о начину оцењивања и њихове различите перцепције о томе да ли њихова оцена у потпуности одговара њиховом целокупном раду, укључујући и тестове, писмене и усмене испите, активности, редовност на часу и слично. Коментари студената на питања отвореног типа поткрепљују ове податке (прилог 9). Негативан став исказују студенти који нису положили колоквијум, неки сматрају да знају за већу оцену од оне коју су добили, неки нису задовољни целокупним начином бодовања, па је тако и коначна оцена мања. У складу са тим је и став незадовољства о начину вредновања само једног дела испита, при чему наставник више вреднује писмени рад. Из података у табели уочава се да су испитаници, који су оцењени најмањом оценом шест (6), најнезадовољнији по свим испитиваним појавама, што показује аритметичка средина, а затим се степен незадовољства/задовољства повећава поступно ка вишим оценама. С обзиром на то да је број испитаника који је незадовољан оценом и начином оцењивања веома мали у односу на укупан број, а износи око 10%, у табели 30 уочено је да се проценат оних који најмање вреднују ову тврдњу тиче студената са најслабијим успехом (6, шест). Податак не изненађује, јер је разумљиво да ће они са слабијом оценом изражавати незадовољство, без обзира на то шта је прави узрок слабог успеха

ИСПИТИВАНИ ФАКТОР НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ

У анкети су заступљена питања са понуђеним одговорима, где су се испитивали елементи наставног плана и програма предмета Контрапункт. Испитивани су ставови о неопходном предзнању из других предмета, ставови код ученика о утицају оцена из других предмета на оцену из Контрапункта, а код студената задовољство начином бодовања предиспитних и испитних обавеза. Испитивали су се ставови о утицају редовног учења и континуиране провере знања на коначну оцену, ставови о обимним наставним садржајима предмета у односу на предвиђен број часова, као и активност самих ученика/студената на часу која може допринети коначном успеху.

Резултати добијени испитивањем ставова ученика и студената о елементима наставног плана и програма, који могу утицати на успех у савладавању наставних садржаја из предмета Контрапункт, приказани су у Табели 22.

Табела 22: Ставови ученика и студената о утицају елемената наставног плана и програма на постигнуће

Питања	Одговори	Ученици	Студенти
Да ли сматрате да је за савладавање садржаја из Контрапункта неопходно предзнање из Теорије музике, Хармоније и Музичких облика?	Да	202 89%	/
	Не	16 7%	/
	Не знам	9 4%	/
УКУПНО		227 100%	/
Да ли сматрате да су на Вашу закључну оцелу из предмета Контрапункт утицале оцелу које имате из других или сродних предмета?	Да	26 11,5%	/
	Не	164 72,2%	/
	Не знам	37 16,3%	/
УКУПНО		227 100%	/
Да ли сте задовољни начином бодовања предиспитних и испитних обавеза из предмета Контрапункт?	Да	/	105 89%
	Не	/	12 10,2%
УКУПНО		/	118 100%
Да ли сматрате да редовно учење и континуирана провера знања доприносе постизању бољег успеха у настави Контрапункта?	Да	205 90,3%	104 88,1%
	Не	10 4,4%	3 2,5%
	Не знам	12 5,3%	11 9,3%
УКУПНО		227 100%	118 100%
Да ли по Вашем мишљењу на Ваш успех из предмета Контрапункт утиче преобиман наставни план и програм у односу на број часова предвиђених за тај предмет?	Да	64 28,2%	46 39%
	Не	102 44,9%	46 39%
	Не знам	61 26,9%	26 22%
УКУПНО		227 100%	118 100%

Да ли сте активни на часовима Контрапункта?	Увек	121 53,3%	47 39,8%
	Понекад	98 43,2%	65 55,1%
	Никада	8 3,5%	6 5,1%
УКУПНО		227 100%	118 100%

Подаци из Табеле 22 показују да скоро 90% испитаних ученика сматра да је за успешно савладавање садржаја из Контрапункта неопходно предзнање из Теорије музике, Хармоније и Музичких облика. Овако велики проценат слагања код ученика не изненађује, јер смо у једном истраживању доби- ли исте резултате по питању неопходног предзнања из других предмета (Stojanović i Zdravić Mihailović, 2014). Преко 70% испитаних ученика сматра да на закључну оцену не утичу оцене које они добијају из других предмета, док остали сматрају супротно, или просто немају одговор на то питање. Студенти су се изјашњавали о задовољству начином бодовања предиспитних и испитних обавеза из предмета Контрапункт, што даје веома добар податак, ту је близу 90% испитаних студената исказало задовољство у овом домену, док око 10% није задовољно начином бодовања. Око 90% испитаних и уче- ника и студената сложило се да је неопходна континуирана провера знања из предмета Контрапункт због постизања бољег успеха у настави. Око 28% испитаних ученика сматра да преобиман наставни план и програм утиче на њихов успех из предмета Контрапункт, док близу 45% сматра да не утиче. Што се студената тиче око 40% испитаника сматра да преобиман наставни план и програм утиче на њихов успех у овом предмету и исто толико да не утиче. Остали су се определили за трећу тврдњу не знам. Преко 53% испитаних ученика сматра да је увек активно на часовима Контрапункта, 43% понекад, а најмањи проценат испитаника (3,5%) се изјаснио да никада није активан на часу. Највећи број испитаних студената изјаснио се да су понекад активни (55%), око 40% да су активни и најмањи број је оних који нису активни (5,1%).

Табела 23: Разлике у ставовима ученика о утицају елемената наставног плана и програма на постигнуће у односу на разред

Фактори који утичу на оцену	Разред	M	SD	t	df	p
Неопходност предзнања	Трећи	1,18	0,51	1,06	203,03	0,29
	Четврти	1,12	0,40			
Утицај оцена из других предмета	Трећи	2,03	0,57	-0,58	225	0,57
	Четврти	2,07	0,48			
Континуирана провера знања	Трећи	1,94	0,77	-0,99	225	0,32
	Четврти	2,03	0,72			
Преобимни наставни план и програм	Трећи	1,53	1,62	0,76	225	0,45
	Четврти	1,47	0,52			
Активност на часовима	Трећи	1,53	0,62	0,76	211,63	0,45
	Четврти	1,47	0,52			

Подаци приказани у Табели 23 показују да нема статистички значајне разлике између ученика трећег и четвртог разреда у испитиваним појавама, што значи да је степен слагања био доминантнији.

Табела 24: Разлике у ставовима студената о утицају елемената наставног плана и програма на постигнуће у односу на годину студија

Фактори који утичу на оцену	Година студија	M	SD	t	df	p
Задовољство начином бодовања	Прва	1,14	0,34	1,72	114,49	0,08
	Друга	1,05	0,21			
Континуирана провера знања	Прва	1,23	0,63	0,52	115	0,60
	Друга	1,17	0,54			
Преобимни наставни план и програм	Прва	1,80	0,77	-0,85	114	0,40
	Друга	1,93	0,75			
Активност на часовима	Прва	1,74	0,59	-2,27	115	0,03
	Друга	1,50	0,51			

За разлику од ученика код испитиваних студената постоји разлика у изражености испитиваних фактора. У Табели 24 приказани су подаци који указују на постојање статистички значајне разлике у ставовима студената прве и друге године студија, а тиче се њихове активности на часовима Контрапункта. Према вредности $M=1,74$ указује се да су студенти прве године активнији у односу на студенте друге године, тј. да је њихов став позитивнији од става студената друге године, из разлога што наставник њихову активност вреднује одређеним бо-

довима који се на крају сабирају са осталим сегментима рада и улазе у збир за коначну оцену, чиме она постаје већа. Разлог позитивнијег вредновања ових испитиваних фактора код студената прве године у односу на студенте друге године је у томе што су се први пут сусрели са оваквим начином вредновања постигнућа, па је самим тим њихово задовољство веће.

На осталим испитиваним факторима није уочена статистички значајна разлика у одговорима студената прве и друге године, што показује да постоји велика подударност у сагласности свих студената.

Табела 25: Разлике у ставовима ученика о утицају елемената наставног плана и програма на постигнуће у односу на оцену (ANOVA)

Фактори који утичу на оцену	Оцена	M	SD	F	df	p
Неопходност предзнања	Недовољан (1)	1,06	0,26	1,80	4	0,13
	Довољан (2)	1,09	0,29			
	Добар (3)	1,21	0,66			
	Врло добар (4)	1,20	0,61			
	Одличан (5)	1,10	0,00			
Утицај оцена из других предмета	Недовољан (1)	1,75	0,98	2,43	4	0,05
	Довољан (2)	2,20	0,68			
	Добар (3)	2,07	0,72			
	Врло добар (4)	2,01	0,55			
	Одличан (5)	2,05	0,33			
Континуирана провера знања	Недовољан (1)	1,50	0,40	2,37	4	0,05
	Довољан (2)	2,02	0,32			
	Добар (3)	1,19	0,45			
	Врло добар (4)	2,00	0,11			
	Одличан (5)	2,10	0,63			
Преобимни наставни план и програм	Недовољан (1)	1,75	2,19	12,14	4	0,00
	Довољан (2)	1,81	0,41			
	Добар (3)	1,69	1,28			
	Врло добар (4)	1,37	1,21			
	Одличан (5)	1,24	0,47			
Активност на часу	Недовољан (1)	1,75	0,68	12,15	4	0,00
	Довољан (2)	1,82	0,50			
	Добар (3)	1,69	0,63			
	Врло добар (4)	1,38	0,49			
	Одличан (5)	1,24	0,43			

Подаци у Табели 25 показују да је утврђена статистички значајна разлика у одговорима ученика када је у питању њихова перцепција утицаја оцена из других предмета на њихову оцену. У одговорима ученика који имају довољне оцене ($M=2,20$) у односу на ученике са другим оценама, примећена је статистички значајна разлика $p=0,05$. У одговорима ученика који имају одличне оцене ($M=2,10$) у односу на ученике који имају слабије оцене из предмета Контрапункт, примећена је статистички значајна разлика, $p=0,00$. Њихови одговори су засновани на тврдњама да је неопходна континуирана провера знања да би се постигао бољи успех из предмета Контрапункт. Утврђена је и статистички значајна разлика $p=0,00$ у одговорима испитаника који се тичу мишљења да је наставни план и програм преобиман и да то утиче на њихову оцену. Ученици са довољном оценом (2) највише се разликују у односу на друге ученике када је у питању перцепција обимности наставног плана и програма, а то се закључује на основу највеће аритметичке средине $M=1,81$.

Табела 26: Разлике у ставовима студената о утицају елемената наставног плана и програма на постигнуће у односу на оцену (ANOVA)

Фактори који утичу на оцену	Оцена	M	SD	F	df	p
Начин бодовања	Шест (6)	1,00	0,00	1,77	4	0,14
	Седам (7)	1,17	0,39			
	Осам (8)	1,24	0,44			
	Девет (9)	1,09	0,29			
	Десет (10)	1,00	0,00			
Континуирана провера знања	Шест (6)	1,00	0,000	0,60	4	0,66
	Седам (7)	1,18	0,60			
	Осам (8)	1,41	0,80			
	Девет (9)	1,18	0,59			
	Десет (10)	1,18	0,59			
Преобимни наставни план и програм	Шест (6)	1,80	0,84	1,66	4	0,17
	Седам (7)	1,75	0,87			
	Осам (8)	1,59	0,71			
	Девет (9)	2,09	0,75			
	Десет (10)	2,09	0,62			

Активност на часу	Шест (6)	1,83	0,39	3,70	4	0,01
	Седам (7)	1,59	0,362			
	Осам (8)	1,45	0,51			
	Девет (9)	1,19	0,50			
	Десет (10)	2,10	0,63			

Подаци из Табеле 26 показују да је у ставовима студената, у овим испитиваним појавама, а у односу на њихову оцену, примећена статистички значајна разлика ($p=0,01$) и тиче се њихове активности у настави Контрапункта. Студенти са највишом оценом највише се статистички разликују у односу на студенте са осталим оценама и више вреднују ову тврдњу, а то се закључује на основу највеће аритметичке средине $M=2,10$. Подаци показују да се по испитиваним појавама, везано за континуирану проверу знања и преобимни наставни план и програм, ставови ученика и студената разликују. Већ је установљено да су ученици незадовољни начином оцењивања наставника, а разлози незадовољства се односе на неоцењивање домаћих задатака, мање вредновање усмених одговора од писмених радова, као и недостатак континуираног начина вредновања. Све то указује да се континуирана провера знања у средњим школама не спроводи доследно, већ се оцењивање своди на наставников лични приступ према ученику. За разлику од ставова ученика, у ставовима студената нема значајне статистичке разлике. Разлог за то може бити у доследности спровођења стандарда оцењивања и усаглашености наставног плана и програма предмета са бројем часова. Један од битних елемената за успешност наставе је и обавеза факултета, регулисана Законом о високом образовању, да стално спроводи самовалуацију, у циљу побољшања ефикасности и ефективности студирања. Многа досадашња истраживања о примени Болоњског процеса, дала су позитивне резултате о ставовима студената реформисаног система вредновања знања, посебно о елементима који доприносе предиктивној успешности, као што је континуирана провера знања, начин бодовања, начин оцењивања и друго (Ђакović Švajcer, 2005; Felbabov i Major, 2005; Матејевић, 2005; Стојановић, 2014).

ИСПИТИВАНИ ФАКТОР НАСТАВА

Испитивани сегменти наставног процеса који могу утицати на успех одnose се на количину утрошеног времена за припрему ученика и студената за час Контрапункта, на њихову оптерећеност учењем, домаћим задацима и бројем часова. О корелацији наставе Контрапункта са садржајем других предмета, испитивани су ставови ученика и студената, где им је понуђено неколико предмета. Такође, о сарадњи са наставником, као једним од фактора који може утицати на успешност наставног процеса, испитивани су ставови ученика и студената, као и редовно одржавање наставе.

У Табели 27 приказани су подаци који се тичу ставова ученика и студената о испитиваним сегментима наставног процеса Контрапункта који могу утицати на успех.

Табела 27: Ставови ученика и студената о сегментима наставног процеса Контрапункта

Питања	Одговори	Ученици	Студенти
Колико времена недељно утрошите на припрему за предмет Контрапункт?	Ништа од наведеног	96 42,3%	/
	2 сата	58 25,6%	43 36,4%
	Пола сата	20 8,8%	/
	1 сат	37 16,3%	37 31,4%
	3 сата	5 2,2%	/
	10 сати	8 3,5%	/
	15 минута	2 0,9%	/
	4 сата	1 0,4%	/
	Зависи	/	33 28,1%
УКУПНО		227 100%	113 95,8%
Колико сте оптерећени учењем, часовима и домаћим задацима из Контрапункта?	Нисам оптерећен	112 49,3%	39 33,1%
	Делимично сам оптерећен	104 45,8%	67 56,8%
	Много сам оптерећен	11 4,8%	12 10,2%
УКУПНО		227 100%	118 100%

II. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Предмети са чијим садржајима се може повезивати настава Контрапункта...?	Теорија музике	63 27,8%	19 16,1%
	Хармонија	55 24,2%	33 28%
	Клавир	18 7,9%	13 11%
	Хор	19 8,8%	13 11%
	Историја музике	28 14,3%	16 13,6%
	Дириговање	4 1,8%	3 2,5%
	Солфеђо	9 4%	4 3,4%
	Музички облици	20 8,8%	10 8,5%
	Свирање хорских партитура	11 4,8%	5 4,2%
УКУПНО		227 100%	116 98,3%
Како оцењујете сарадњу са наставником Контрапункта?	Одлична	139 61,2%	47 39,8%
	Добра	78 34,4%	64 54,2%
	Никаква	10 4,4%	7 5,9%
УКУПНО		227 100%	118 100%
Да ли часови Контрапункта почињу на време?	Увек	203 89,4%	77 65,2%
	Понекад	22 9,7%	38 32,2%
	Никад	2 0,9%	3 2,5%
УКУПНО		227 100%	118 100%

Подаци из Табеле 27 указују на то да студенти и ученици веома разнолико троше време на учење Контрапункта, па се може закључити да то зависи од њихове личности, биолошко-психолошких фактора, а можда и мотивисаности за учење уопште. Може се рећи да и ученици и студенти у просеку утросе

један до два сата недељно за учење наставних садржаја и писање домаћих задатака из предмета Контрапункт. На питање колико су ученици оптерећени учењем, часовима и домаћим задацима око 50% испитаних ученика се изјаснило да је неоптерећено и око 45% делимично оптерећено. Преко 30% испитаних студената сматра да нису оптерећени, а преко 50% да су пак делимично оптерећени. Мањи проценти испитаних ученика и студената сматрају ово великим оптерећењем. С обзиром на то да се половина испитаника изјаснила да није оптерећена и половина да је делимично оптерећена учењем, часовима и домаћим задацима, овај фактор испитивања је усаглашен са претходним, где су резултати показали да највећи број испитаника потроши један до два сата недељно за учење наставних садржаја, па се самим тим може сматрати да и нису оптерећени учењем. Како је у питању велики проценат испитаника који се односи на делимично оптерећење предметом (45% и 50%) не треба занемаривати овај податак, јер као један од педагошких фактора може утицати на школски успех. Претходна истраживања су потврдила да оптерећеност ученика може за последицу имати неуспех, а тиче се обима градива детерминисаног наставним програмом, наставникове погрешне интерпретације садржаја и употребе неадекватних метода рада за конкретне наставне садржаје (Јanković i Rodić, 2002). Предмети са чијим садржајима се може повезати настава Контрапункта, понуђени су у односу на целокупан наставни план и програм у средњој музичкој школи. Испитаници су на питање требали да одговоре заокруживањем предмета чији су садржаји повезани са садржајем Контрапункта у настави. Резултати усаглашености ставова ученика/студената су у већем проценту показали да постоји повезаност садржаја Контрапункта са садржајем других предмета, од којих су највише заступљени: Теорија музике, Хармонија, Историја музике, Клавир и Музички облици, што је потврдило и друго истраживање (Stojanović i Zdravić Mihailović, 2014). Преко 60% ученика сарадњу са наставником Контрапункта оцењује одличном, око 35% добром и најмањи проценат ученика (4,4%) сматра никаквом. Што се студената тиче највећи проценат испитаника сарадњу са наставником сматра добром, а то је 54%, око 40% одличном и око 6% никаквом. У односу на добијене резултате може се констатовати да постоји доста добра сарадња наставника, како са ученицима у средњој музичкој школи, тако и са студентима на факултету. Највећи број испитаних ученика (90%) и студената (65%) показује да часови Контрапункта почињу тачно на време, што указује на то

да овај фактор не утиче на укупно постигнуће ученика/студената из разлога што не угрожава наставни процес.

Табела 28: Разлике у ставовима ученика о сегментима наставног процеса Контрапункта у односу на разред

Настава Контрапункта	Разред	M	SD	t	df	p
Време за припрему	Трећи	2,83	1,77	5,63	161,80	0,00
	Четврти	1,75	0,94			
Оптерећеност учењем	Трећи	1,68	0,58	3,11	225	0,00
	Четврти	1,44	0,58			
Повезаност са другим предметима	Трећи	3,17	2,44	-1,73	224,97	0,09
	Четврти	3,75	2,61			
Сарадња са наставником	Трећи	1,50	0,60	1,83	218,56	0,07
	Четврти	1,36	0,55			
Часови Контрапункта почињу на време	Трећи	1,12	0,33	0,20	227	0,84
	Четврти	1,11	0,36			

Подаци из Табеле 28 показују да постоји статистички значајна разлика у ставовима између ученика трећег и четвртог разреда $p=0,00$, а тиче се утрошеног времена за припрему из предмета Контрапункт, где се ученици трећег разреда разликују од четвртог по утрошеном времену, наиме њима је потребно више времена за припрему. Овај податак може се образложити тиме што се у трећем разреду изучава ренесансни вокални контрапункт, са многобројним правилима која се строго примењују. За изучавање једног старог периода, који је ученицима далек и стран, потребно је више времена за изучавање од барокног инструменталног, кога похађају ученици четвртог разреда, а чији су садржаји познати и применљиви. Утврђена је још једна статистички значајна разлика у ставовима ученика трећег и четвртог разреда, значајна на нивоу $p=0,00$, а тиче се оптерећености учењем, часовима и домаћим задацима. На основу аритметичке средине може се констатовати да ученици трећег разреда више вреднују ову тврдњу од ученика четвртог разреда ($M=1,68$; $M=1,44$). Ова статистички значајна разлика, која се јавља у испитиваном фактору оптерећености учењем, усаглашена је са претходним испитиваним фактором, о томе да је ученицима трећег разреда, који изучавају ренесансни стил, потребно много више времена за припрему, за разлику од ученика четвртог разреда.

Табела 29: Разлике у ставовима студената о сегментима наставног процеса Контрапунктау односу на годину студија

Настава Контрапункта	Година студија	М	SD	t	df	p
Време за припрему	Прва	1,90	0,73	-1,06	71,87	0,30
	Друга	2,07	0,88			
Оптерећеност учењем	Прва	1,77	0,61	0,50	116	0,96
	Друга	1,77	0,65			
Повезаност са другим предметима	Прва	3,53	2,27	-0,86	114	0,39
	Друга	3,93	2,58			
Сарадња са наставником	Прва	1,84	0,57	4,70	115	0,00
	Друга	1,35	0,48			
Часови Контрапункта почињу на време	Прва	1,41	0,55	0,77	115	0,44
	Друга	1,33	0,52			

У Табели 29 приказани су подаци који указују на то да у одговорима студената постоји једна статистички значајна разлика $p=0,00$, а тиче се сарадње са наставником, коју неки оцењују одличном, неки добром, а неки лошом. Студенти прве године је позитивније вреднују ($M=1,84$) него студенти друге године ($M=1,35$). Како је истраживање спроведено на крају првог семестра, разлог за бољу сарадњу наставника са студентима прве године студија можемо образложити тиме да су они на самом почетку студија и да им је неопходна свака помоћ, подршка и упутство наставника, а то се постиже само успешном сарадњом. За разлику од њих студенти друге године су прошли кроз тај период, па наставник сматра да су они сада самосталнији. У односу на квалитете наставника и његове особине које ученици цене, а већина се односи на његов однос према ученицима, благонаклоност, бригу и разумевање, указују многа раније спроведена слична истраживања. Њихови резултати (Ђорђевић, 1972; Крутецкий, 1980; Muszynski, 1976; Richey, 1958) се поклапају са добијеним резултатима овог истраживања и показују да је један од разлога за постизање школског успеха и узајамни однос наставника и ученика. Од великог значаја су и новија истраживања о

сарадњи наставника и ученика која утиче на школски успех (Лакета, 1998; Сузић, 2003; Тубић, 2004; Vogunović, 2006; Павловић и Тошић Рудић, 2009).

ИСПИТИВАНИ ФАКТОР НАСТАВНИ САДРЖАЈИ

Успешност у савладавању наставних садржаја

За успешно савладавање наставних садржаја подразумева се успешна настава, добро организован наставни процес, одговарајуће компетенције дидактичко-методичке способности наставника у настави. Примена свих ових елемената треба да допринесе што бољем усвајању наставних садржаја предмета, поред самосталног залагања и активности ученика/студентата, што имплицира коначно постигнуће. У истраживању су испитаници одговарали на питања отвореног типа која се тичу наставног процеса, наставника и наставних садржаја.

Питања су се односила на предлоге промена у организацији наставног процеса, на предлоге промена у раду наставника, све у циљу постизања већег степена постигнућа. Од посебног значаја су и питања различито текстуално дефинисана у погледу садржаја предмета, једна за оне који изучавају вокални ренесансни контрапункт (трећи разред и прва година студија) и друга за оне који изучавају инструментални барокни контрапункт (четврти разред и друга година студија), тако да су у колони на дну табеле заступљена по два питања.

У Табели 30 приказани су подаци о ставовима ученика и студената у погледу предлога за побољшање наставног процеса, побољшање рада наставника у настави, о предностима стеченог предзнања за успешно савладавање нових наставних садржаја и ставови о елементима који чине успешан процес усвајања нових наставних садржаја.

Табела 30: Ставови ученика и студената о успешности у савладавању наставних садржаја у настави Контрапункта

Питања	Одговори	Ученици	Студенти
Шта бисте променили у организацији наставе Контрапункта, што би допринело побољшању Вашег успеха?	Више часова недељно	8 3,5%	/
	Ништа	193 85%	28 23,7%
	Да се укине предмет	1 0,4%	/
	Да се промени професор	7 3,1%	/
	Јасније објашњавање	5 2,2%	/
	Мање часова	1 0,4%	/
	Коришћење рачунара	2 0,8%	/
	Више вежбања	/	34 28,8%
УКУПНО		227 100%	62 52,5%
Шта бисте предложили наставнику Контрапункта да промени у раду у циљу постизања бољег успеха?	Ништа	92 40,5%	/
	Више домаћих задатака	15 6,6%	/
	Више пажње на часу	10 4,4%	/
	Слушање аудио примера	9 4%	/
	Боља организација	20 8,8%	/
	Остало	81 35,7%	118 100%
УКУПНО		227 100%	118 100%
У којој мери Вам знање из Теорије музике, Хармоније и Музичких облика помаже у савладавању стилских карактеристика ренесансног вокалног/барокног инструменталног/ контрапункта?	У великој мери	28 12,3%	26 22%
	Није ми неопходан	48 21,1%	27 22,9%
	Помаже само код одређених лекција	46 20,3%	22 18,6%
	Неопредељени	105 46,3%	43 36,4%
УКУПНО		227 100%	118 100%

Да ли Вам извођење ренесанских композиција у хору помаже за разумевање стила?	Да	103 45,4%	25 21,2%
	Не	50 22%	24 20,3%
Да ли Вам свирање барокних композиција на часовима клавира олакшава израду полифоних облика инструменталног контрапункта?	Не знам	74 32,6%	23 19,3%
УКУПНО		227 100%	72 61%

Табела 30 показује значајне податке. На питање шта би најрадије променили у настави Контрапункта ученици трећег и четвртог разреда били су најсложнији да не би требало променити ништа и то је потврдило 85% испитаника. Студенти прве и друге године (23,7%) такође не би мењали ништа, док се близу 30% изјаснило да је неопходно више вежбања, што укупно чини 52,5% испитаника. Остали студенти се нису изјашњавали о овом питању. На питање шта би предложили наставнику да промени у настави у циљу постизања бољег успеха ученици су дали следећа решења: више домаћих задатака, посвећивање више пажње на часу, бољу организацију наставе и слично. Остали ученици око 40% не би дали никакве предлоге, јер спадају вероватно у групу ученика који су задовољни наставом Контрапункта. У *остало* спадају одговори као што су: избацити домаће задатке, јер не утичу на оцену, потреба за слушним примерима, више практичне примене теорије која се учи, спорије прелажење градива, потреба за бољом дисциплином на часу, више ангажовања на часу, писање задатака на рачунару, да се наставник залаже за укидање годишњег испита и слично (прилог 9). Студенти се нису изјашњавали о овом питању. Преко 10% ученика, а 20% студената сматра да им знање из Теорије музике, Хармоније и Музичких облика помаже у великој мери у савладавању стилских карактеристика ренесансног вокалног, тј. барокног инструменталног контрапункта. Остали ученици и студенти у већини сматрају да им ови предмети нису неопходни за савладавање садржаја, или пак да помажу, али у савладавању само одређених лекција, док неопредељених има 46% ученика, а студената 36%. У прилог томе говори чињеница да је школски успех повезан са способношћу учења, па су резултати истраживања у складу са тим да је за успех у учењу неопходно одређено предзнање, овладаност вештинама и техникама рационалног учења (Станић, 1988). На питање да ли ученицима и студентима

извођење ренесанских композиција у хору помаже за разумевање стила, тј. свирање барокних композиција на часовима клавира олакшава израду полифоних облика инструменталног контрапункта, преко 45% ученика сматра да олакшава, преко 20% да не олакшава, а остали су неопредељени. Што се студената тиче преко 20% је одговорило позитивно, скоро исто толико негативно, док је остатак испитаника неопредељен или уопште нису дали одговор на ово питање.

Табела 31: Разлике у ставовима ученика о успешности у савладавању наставних садржаја у односу на разред

Успешност у савладавању садржаја	Разред	M	SD	t	df	p
Промене у организацији наставе	Трећи	2,61	1,40	4,57	108,88	0,00
	Четврти	1,95	0,09			
Предлози наставнику за промене у раду	Трећи	1,47	1,12	-23,96	154,26	0,00
	Четврти	8,29	2,86			
Знање из других предмета за савладавање стилских карактеристика	Трећи	2,14	0,79	-25,05	174,80	0,00
	Четврти	6,24	1,58			
Практично извођење полифоних композиција помаже у изради задатака	Трећи	1,94	0,83	1,06	224,94	0,29
	Четврти	1,81	0,91			

Подаци из Табеле 31 показују статистички значајну разлику између ставова ученика трећег ($M=2,61$) и четвртог ($M=1,95$) разреда када су у питању промене у организацији наставе ($p=0,00$). Предлози за промену организације наставе углавном се односе на мали број часова у односу на број лекција, преобимно градиво, недостатак вежбања, више слушних примера, савременија наставна средства што би наставу учинило интересантнијом. Добијени податак потврђује претходна истраживања о ефикасности наставе, организације наставе, која је директно у вези са школским успехом (Брковић, 1984), неприлагођеност програма могућностима ученика (Коцић, 1988), као и примењеним облицима, методама и иновативним наставним средствима (Коцић, 1989; Максимовић, 2009). Постоји статистички значајна разлика

($p=0,00$) у ставовима ученика трећег разреда ($M=1,47$) и четвртог разреда ($M=8,29$), а тиче се предлога наставнику шта би требало променити како би постигли бољи успех. Замерке у раду наставника и предлози за његово побољшање тичу се потребе ученика за више практичног рада, како индивидуалног, тако и групног, интерактивне наставе, свирање задатака, више истраживачког рада, већег ангажовања наставника, употребе рачунара у настави и слично, што би ученике подстакло на већу активност (прилог 9). Такође постоји статистички значајна разлика која се односи на мишљење о томе да ли знање из Теорије музике, Хармоније и Музичких облика помаже у савладавању стилских карактеристика ренесансног вокалног, тј. барокног инструменталног контрапункта. Постоји статистички значајна разлика, на нивоу $p=0,00$, у ставовима ученика четвртог разреда ($M=6,24$) и ставовима ученика трећег разреда ($M=2,14$). Ученици четвртог разреда више вреднују ову тврдњу са разлогом, јер су садржаји ових предмета у већој компатибилности са инструменталним барокним контрапунктом него са вокалним ренесансним, кога изучавају ученици трећег разреда, па је самим тим и њихово слагање са овом тврдњом мање. Нису приказани резултати о ставовима студената из разлога што се студенти нису опредељивали и нису давали одговоре у неким од ових тврдњи, па из тог разлога није могуће извршити селекцију и одредити разлике међу њима.

Тешкоће у савладавању наставних садржаја

С обзиром на то да су наставни садржаји и вокалног и инструменталног контрапункта потпуно различити због периода у коме се изучавају, испитивани су ставови ученика/студената о томе да ли су им правила изучавања стилских карактеристика тешка, да ли постоје садржаји који су им претешки за савладавање, да ли су задаци преобимни и претешки, као и елементи који би допринели бољем разумевању стила. Питања су тако дефинисана да се односе на исту проблематику, а текстуално су прилагођена разреду/ години студија због периода у коме се предмет изучава, ренесанса и барок, па су у неким рубрикама у табели приказана оба питања, како за вокални, тако и за инструментални контрапункт.

Ставови испитаника о тешкоћама у савладавању нових наставних садржаја приказују подаци у Табели 32.

Табела 32: Ставови ученика и студената о тешкоћама у савладавању наставних садржаја

Питања	Одговори	Ученици	Студенти
Да ли су Вам правила вокалног контрапункта „строгог стила“ ренесансе претешка за савладавање?	Да	85 37,4%	22 18,6%
	Не	77 33,9%	38 32,2%
Да ли су Вам правила инструменталног „слободног“ стила лакша за савладавање од ренесансног „строгог“ стила?	Немам мишљење	65 28,6%	15 12,7%
УКУПНО		227 100%	75 63,6%
Које су Вам области или лекције из вокалног контрапункта биле претешке, несавладиве у протеклом полугодишту/семестру, а које су утицале на Вашу коначну оцену?	Све	74 32,6%	/
	Двоглас	36 15,9%	/
	Примена текста	36 15,9%	/
	Ниједна област	73 32,2%	20 16,9%
	Синкопиране дисонанце	2 0,9%	/
Које су Вам области или лекције из инструменталног контрапункта биле претешке, несавладиве у протеклом полугодишту/семестру, а које су утицале на Вашу коначну оцену?	Флоридус	2 0,9%	/
	Имитација	2 0,9%	/
	Унос текста	1 0,4%	/
	Троглас	/	/
	Мотет	/	9 7,6%
	Секвенце	/	30 25,4%
УКУПНО		227 100%	59 50%
Да ли по Вашем мишљењу постоје неки наставни садржаји из вокалног контрапункта који нисте могли уопште да усвојите?	Да	99 43,6%	59 50%
	Не	16 7%	13 11%
Да ли по Вашем мишљењу постоје неки наставни садржаји из инструменталног контрапункта који нисте могли уопште да усвојите?			
УКУПНО		115 44,3%	72 61%

Да ли сматрате да су писмени задаци из вокалног контрапункта преобимни и презахтевни?	Да	133 58,6%	29 24,6%
	Не	69 30,4%	35 29,7%
Да ли сматрате да су писмени задаци из инструменталног контрапункта преобимни и презахтевни?	Немам мишљење	25 11%	11 9,3%
	УКУПНО	227 100%	75 63,6%
Да ли Вам изучавањем стилских карактеристика ренесансе кроз предмет Контрапункт, сада тај „далеки“ стил постаје блискији?	Да	52 22,9%	49 41,5%
	У потпуности		
	Не	23 10,1%	9 7,6%
	Не помаже ми		
Да ли Вам слушање барокних полифоних композиција помаже у изучавању стилских карактеристика инструменталног контрапункта?	Не волим ренесансну музику	38 16,7%	16 13,6%
	Не слушам барокну музику		
УКУПНО		113 49,8%	74 62,7%

На питање ученицима трећег разреда и студентима прве године студија да ли су правила вокалног контрапункта *строгог стила* ренесансе претешка за савладавање, односно ученицима четвртог разреда и студентима друге године студија правила инструменталног *слободног стила* лакша за савладавање од ренесансног *строгог стила*, преко 37% испитаних ученика је одговорило да јесте, а студената је преко 18%. Око 33% испитаних и ученика и студената сматра да није лакши инструментални *слободни стил* од ренесансног *строгог стила*, тј. да им правила вокалног контрапункта нису претешка. Остали ученици и студенти нису изразили мишљење о овом питању. На питање које су области или лекције из вокалног, тј. инструменталног контрапункта биле претешке, несавладиве у протеклом полугодишту/семестру, а које су утицале на коначну оцену, 30% испитаних ученика се изјаснило да су све области биле претешке. Скоро 16% ученика је издвојило наставне јединице Двоглас и Примену текста у вокалном контрапункту, а преко 30% сматра да није била претешка ниједна област. Близу 17% испитаних студената се изјаснило да им није тешка

ниједна област, преко 7% да је то Мотет, а преко 25% је нагласило да су то Секвенце. На ово питање није се изјашањавало 50% студената. Преко 43% испитиваних ученика и 50% испитиваних студената се изјаснило да постоје неки наставни садржаји које нису могли да усвоје, што је импозантан податак јер се ради о половини испитаника. Близу 60% ученика сматра да су писмени задаци преобимни и презахтевни, преко 30% сматра да нису, док остатак процената чине неопредељени испитаници. Што се тиче студената близу 25% сматра да су задаци из Контрапункта претешки и преобимни, скоро 30% да нису, а остали или су се изјаснили да немају мишљење или уопште нису дали одговор на ово питање. Будући да постоји неуједначеност у процентима испитаника ученика и студената, за побољшање наставног процеса предмета Контрапункт и постизање бољег школског успеха требало би детаљније анализирати наставне програме у континуитету и евентуално их прилагодити нивоима образовања. Да ли изучавањем стилских карактеристика ренесансе кроз предмет Контрапункт, сада тај *далеки* стил постаје блискији, за ученике трећег разреда и студенте прве године студија, тј. да ли слушање барокних полифоних композиција помаже у изучавању стилских карактеристика инструменталног контрапункта, за ученике четвртог разреда и студенте друге године студија, од укупног броја испитаних ученика преко 20% се изјаснило да у потпуности помаже, 10% да не помаже и преко 15% да не воле ренесансну музику, тј. да не слушају барокну музику. Од укупног броја испитиваних студената преко 40% је изразило позитиван став, око 7% негативан, а преко 10% да не воли ренесансну музику, тј. да не слушају барокну музику.

Табела 33: Разлике у ставовима ученика о савладавању наставних садржаја у односу на разред

Тешкоће у савладавању садржаја	Разред	M	SD	t	df	p
Претешка правила вокалног контрапункта	Трећи разред	2,10	0,69	3,37	218,98	0,00
	Четврти разред	1,75	0,89			
Инструментални слободни стил наспрам ренесансног строгог стила	Трећи разред	3,62	1,39	12,24	225	0,00
	Четврти разред	1,74	0,89			

Несавладани наставни садржаји	Трећи разред	1,13	0,34	-34,57	225	0,00
	Четврти разред	7,23	1,81			
Преобимни и презахтевни писмени задаци	Трећи разред	2,06	0,63	16,79	120,64	0,00
	Четврти разред	1,90	0,16			
Изучавање стилских карактеристика контрапункта	Трећи разред	1,88	0,90	0,49	3,75	0,65
	Четврти разред	1,75	0,50			

У Табели 33 примећене су статистички значајне разлике на свим испитиваним појавама осим на последњој, која је везана за испитивање ставова о изучавању стилских карактеристика контрапункта. Постоји статистички значајна разлика када је у питању мишљење ученика да су правила вокалног контрапункта претешка (трећи разред, $M=2,10$), тј. да је инструментални *слободни стил* лакши за савладавање у односу на ренесансни *строги стил* (четврти разред, $M=1,75$), на нивоу $p=0,00$. То се и могло претпоставити, јер смо већ раније у другим испитиваним факторима имали исти податак. Дефинитивно је ученицима/студентима вокални ренесансни контрапункт тежи за савладавање од инструменталног барокног контрапункта. Постоји и статистички значајна разлика у ставовима ученика о тешким и несавладивим областима и лекцијама, а које су утицале на њихову коначну оцену, где је $p=0,00$. Ученици трећег разреда ($M=3,62$) више вреднују ову тврдњу од ученика четвртог разреда ($M=1,74$), што се поклапа са њиховом претходном тврдњом да су правила вокалног контрапункта претешка за савладавање. Постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика када су у питању садржаји које уопште нису могли да усвоје, где се ученици четвртог разреда ($M=7,23$) статистички значајно разликују од ученика трећег разреда ($M=1,13$). По питању преобимних и презахтевних задатака одговори ученика трећег разреда ($M=2,06$) се статистички значајно разликују од одговора ученика четвртог разреда ($M=1,90$) у схватању и перцепцији преобимних и презахтевних писмених задатака, где је $p=0,00$.

Табела 34: Разлике у ставовима ученика о савладавању наставних садржаја у односу на оцену (ANOVA)

Тешкоће у савладавању садржаја	Оцена	M	SD	F	df	p
Претешка правила вокалног контрапункта Инструментални слободни стил наспрам ренесансног строгог стила	Недовољан (1)	2,19	0,83	0,63	4	0,64
	Довољан (2)	1,25	0,49			
	Добар (3)	1,98	0,85			
	Врло добар (4)	1,90	0,81			
	Одличан (5)	1,88	0,79			
Тешке и несавладиве области и лекције	Недовољан (1)	2,56	1,36	2,05	4	0,09
	Довољан (2)	2,75	1,18			
	Добар (3)	2,16	1,22			
	Врло добар (4)	3,05	2,09			
	Одличан (5)	2,67	1,41			
Несавладани наставни садржаји	Недовољан (1)	3,00	2,76	1,47	4	0,21
	Довољан (2)	4,30	3,78			
	Добар (3)	4,96	3,37			
	Врло добар (4)	4,78	3,47			
	Одличан (5)	3,96	3,29			
Преобимни и презахтевни писмени задаци	Недовољан (1)	1,88	0,72	2,80	4	0,03
	Довољан (2)	1,61	0,84			
	Добар (3)	1,36	0,65			
	Врло добар (4)	1,35	0,48			
	Одличан (5)	1,59	0,67			
Изучавање стилских карактеристика контрапункта	Недовољан (1)	2,00	0,91	1,06	4	0,38
	Довољан (2)	2,13	0,76			
	Добар (3)	1,94	0,93			
	Врло добар (4)	1,61	0,85			
	Одличан (5)	1,79	0,94			

Подаци из Табеле 34 показују да постоји једна статистички значајна разлика у ставовима ученика трећег и четвртог разреда када је у питању њихова перцепција обимности и захтева писмених задатака, статистички значајна на нивоу $p=0,03$. Ученици са недовољном оценом (1) највише вреднују ову тврдњу ($M=1,88$) и мишљење да су писмени задаци преобимни

и презахтевни, у односу на ученике који имају позитивне и више оцене, што је донекле и очекивано. Свакако да ће ученици који не успевају да савладају наставне садржаје, што доводи до коначног неуспеха, бити мишљења да су постављени задаци презахтевни и преобимни. На осталим испитиваним појавама није уочена статистички значајна разлика између ставова ученика, с обзиром на њихову оцену из Контрапункта.

Табела 35: Разлике у ставовима студената о савладавању наставних садржаја у односу на оцену (ANOVA)

Тешкоће у савладавању садржаја	Оцена	M	SD	F	df	p
Претешка правила вокалног контрапункта Инструментални слободни стил наспрам ренесансног строгог стила	Шест (6)	2,00	0,00	0,64	4	0,64
	Седам (7)	1,89	0,93			
	Осам (8)	2,09	0,83			
	Девет (9)	1,83	0,54			
	Десет (10)	2,25	0,46			
Тешке и несавладиве области и лекције	Шест (6)	3,00	0,00	2,82	4	0,04
	Седам (7)	2,25	0,71			
	Осам (8)	2,20	0,92			
	Девет (9)	1,64	0,93			
	Десет (10)	1,20	0,45			
Несавладани наставни садржаји	Шест (6)	1,50	0,71	1,64	4	0,18
	Седам (7)	1,22	0,44			
	Осам (8)	1,00	0,00			
	Девет (9)	1,24	0,44			
	Десет (10)	1,00	0,00			
Преобимни и презахтевни писмени задаци	Шест (6)	2,00	0,00	0,67	4	0,62
	Седам (7)	1,44	0,53			
	Осам (8)	1,64	0,67			
	Девет (9)	1,78	0,73			
	Десет (10)	1,88	0,64			
Изучавање стилских карактеристика контрапункта	Шест (6)	1,00	0,00	0,54	4	0,71
	Седам (7)	1,44	0,73			
	Осам (8)	1,82	0,98			
	Девет (9)	1,63	0,91			
	Десет (10)	1,79	0,94			

У Табели 35 уочена је једна статистички значајна разлика у ставовима студената прве и друге године у односу на њихову оцену из јануарског испитног рока, а тиче се тешких и несавладивих лекција из Контрапункта ($p=0,04$). Међу студентима који имају прелазну оцену, шест (6) ово мишљење је најдоминантније, а то се закључује на основу највеће аритметичке средине међу испитиваним појавама ($M=3,00$). Слична је ситуација као и код ученика. Они који имају слабу оцену сматрају да су задаци преобимни и претешки.

ИСПИТИВАНИ ФАКТОР НАСТАВНИК

Наставник, као део дидактичког троугла, представља кључни елемент наставног процеса када је у питању вредновање постигнућа ученика/студената. Велики део наставног процеса зависи од улоге наставника, наставничких компетенција и вредносних ставова. Компетенције наставника се односе на поучавање и учење и подршку и подстицај различитих стилова учења, мотивације ученика и развоја капацитета ученика (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, „*Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik*“, br. 5/2011). За успешност у настави, самим тим и постигнућа ученика, пред наставника су постављени многобројни захтеви (Будимир Нинковић, 2008) које треба да испуни. Поред тога мора бити пример ученицима, треба имати карактер који ће подстицати систем интеракција и утицати на учење и квалитет знања ученика (Ђорђевић, 1972; Trnavac i Ђорђевић, 1995; Лакета, 1996).

Резултати истраживања ученика и студената о раду наставника, његовом залагању у настави, разлозима задовољства/незадовољства приказани су подацима у наредној табели.

Табела 36: Ставови ученика и студената о наставнику у настави Контрапункта

Питања	Одговори	Ученици	Студенти
Да ли су и у којој мери предавања наставника усклађена са наставним планом и програмом предмета Контрапункт и садржајем у уџбенику?	Да, увек	191 84,1%	90 76,3%
	Понекад	29 12,8%	21 17,8%
	Нису усклађена	7 3%	7 5,9%
УКУПНО		227 100%	118 100%

II. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

У којој мери се наставник залаже у настави?	Веома	193 85%	106 89,8%
	Понекад	32 14,1%	12 10,1%
	Никад	2 0,9%	/
УКУПНО		227 100%	118 100%
На који начин Вас наставник мотивише за постизање бољег успеха из Контрапункта?	Похвалама	151 66,5%	67 56,8%
	Већом оценом	26 11,5%	17 14,4%
	Ни на један начин	49 21,6%	26 22%
	Даје своја решења	1 0,4%	/
УКУПНО		227 100%	110 93,2%
У којој мери сте задовољни наставом из предмета Контрапункт?	Да	61 26,9%	43 36,4%
	Углавном	57 25,1%	71 60,2%
	Нисам	19 14%	4 3,4%
УКУПНО		137 66%	118 100%
Уколико сте на претходно питање одговорили са ДА , објасните чиме сте задовољни... Добра комуникација Ништа Све	Квалитетна предавања	95 41,9%	/
	Добра комуникација	61 26,9%	/
	Ништа	70 30,8%	/
	Све	1 0,4%	/
УКУПНО		227 100%	118 100%
Уколико нисте задовољни, објасните чиме нисте....	Ништа	165 59,5	/

У приказаној Табели 36 највећи број испитаника има идентичан став, укупно 84% ученика трећег и четвртог разреда и 76% студената прве и друге године студија сматра да су предавања увек усклађена са наставним планом и програмом. Укупно 85% испитаних ученика, а близу 90% студената сматра да се наставник веома залаже у настави. Преко 66% ученика,

и преко 56% студената сматра да их наставник највише мотивише похвалама, потврђује већ доказану констатацију да мотивација представља покретачку снагу која подстиче на акцију и деловање, што се показало и у резултатима неких других истраживања (Wang & Holcombe, 2010). Слично томе, добијени резултати истраживања указују на значај мотивације, јер охрабривање наставника у личном савладавању и напредовању ученика даје допринос њиховом самопоуздању, задовољству и осећају да се њихов труд признаје, што све заједно води ка успеху ученика. Друга истраживања указују да похвала утиче на покретање унутрашње мотивације код ученика, а манифестована је кроз особине самоуверености, самоконтроле, овладавање методама и техникама учења. Као резултат већ покренуте унутрашње мотивисаности долази спољашња мотивација, која се реализује у виду материјалне награде, школске оцене, похвале (Лунгулов, 2010). Око 20% и ученика и студената сматра да их наставник не мотивише ни на који начин. Остатак испитаника је исказао неке од варијанти као што је: наставник некада мотивише тако што даје своја решења или давањем веће оцене (11% ученика и 14% студената). Резултати истраживања, који се односе на позитивне ставове испитаника о мотивацији наставника у настави, око 78% ученика и 71% студената, слични су са резултатима других истраживања (Cattell, Barton & Dielman, 1972; Квашчев и Радовановић, 1977; Лајовић, 1980). У њима је такође потврђено да школски успех, поред интелигенције и особина личности ученика, настаје као резултат садејства са мотивацијом. Око 27% ученика се изјаснило да је задовољно и 25% да је углавном задовољно наставом из Контрапункта, а 14% није, што чини укупно 66% испитиваних ученика. Остатак се није изјашњавао по овом питању. Преко 36% испитаних студената је задовољно наставом, док је око 60% углавном задовољно. Мали проценат се изјаснио незадовољним, њих је 3,4%. На питање чиме су задовољни наставом из Контрапункта ученици су одговорили да је у питању квалитетна настава, добра комуникација, свиме што се спроводи у настави, али је било и оних који нису уопште задовољни. О разлозима задовољства наставом студенти се нису изјашњавали, тако да немамо податке о њиховим ставовима. Ученици који нису задовољни наставом из предмета Контрапункт у попуњеним анкетама су давали различите разлоге незадовољства. Највећи број коментара се односио на недовољно залагање наставника, на недовољно заступљену интеракцију у настави, на моно-

тоност часова, на то да наставник не користи друге наставне методе које би поспешиле рад и успех свих ученика, на обимност градива са премало стручног објашњења наставника и слично (прилог 9). Ставови испитаника о незадовољству наставом из предмета Контрапункт, садржана у њиховим коментарима, од великог су значаја. Као разлоге незадовољства испитаници наводе недовољну мотивацију која доводи до монотоније на часу и незаинтересованости ученика, што може довести до слабијег успеха ученика. Аутори у својим истраживањима такође указују на компетенције наставника и потребу за њиховим професионалним усавршавањем, као значајним фактором успешности ученика (Kopas Vukašinović i Anđelković, 2006; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009; Bruce, Esmonde, Ross, Dookie & Beatty, 2010). Међутим, у нашој школској пракси још увек није на адекватан начин прихваћена идеја о потребама континуираног стручног усавршавања у погледу примене разноврсних метода, посебно интерактивних (Vries, Jansen & Grift, 2013; Cho & Shim, 2013; Maksimović, 2012; Vujačić i Avramović, 2008). Према резултатима истраживања ученици и студенти указују на неке пропусте који се односе на још увек присутан традиционални облик наставе, указују на недостатак нових наставних метода, које би биле у складу са наставним садржајима, као и на недостатак слушног доживљаја писаних задатака.

Табела 37: Разлике у ставовима ученика о наставнику у настави Контрапункта у односу на разред

Наставник у настави Контрапункта	Разред	M	SD	t	df	p
Усклађеност предавања са наставним планом и програмом	Трећи	1,25	0,53	0,32	225	0,75
	Четврти	1,21	1,06			
Залагање наставника у настави	Трећи	1,22	0,46	2,28	185,11	0,02
	Четврти	1,10	0,30			
Начини мотивације	Трећи	1,51	0,86	-0,79	222,16	0,43
	Четврти	1,60	0,83			
Задовољство наставом	Трећи	1,60	0,66	-1,39	32,04	0,17
	Четврти	1,90	1,10			
Разлози незадовољства	Трећи	2,30	0,93	7,50	178,64	0,00
	Четврти	1,53	0,58			

У Табели 37 уочене су две статистички значајне разлике у ставовима ученика трећег и четвртог разреда у односу на залагање наставника у настави и разлоге задовољства, односно незадовољства наставом. Постоји статистички значајна разлика, на нивоу 0,05, односно мањем, што се тиче залагања наставника у настави. Уочено је да ученици трећег разреда позитивније вреднују ову тврдњу од ученика четвртог разреда. Разлози незадовољства, или пак задовољства су разнолики па је било очекивано да ће се на овом фактору и јавити статистички значајна разлика у ставовима ученика ($p=0,00$). Резултати истраживања фактора наставника у настави које смо добили потврђују и претходна истраживања која се односе на незадовољство наставом, наставникове лоше интерпретације садржаја и употребе неадекватних метода рада за конкретне наставне садржаје (Марковац, 1966; Јанковић и Родић, 2002). Добијени подаци су слични и са резултатима истраживања о ефикасности наставе (Брковић, 1984; Havelka, 2000) и наставникове примене адекватних облика, метода рада и наставних средстава који утичу на успех ученика (Коцић, 1989).

Табела 38: Разлике у ставовима ученика о наставнику у настави Контрапункта у односу на место установе

Наставник у настави Контрапункта	N	M	SD	F	df	p
„Музичка школа Ниш“, Ниш	46	5.58	1.83	8,35	5	0,00
„С. С. Мокрањац“, Неготин	14	7.64	2.30			
„Станислав Бинички“, Лесковац	23	4.78	1.24			
„Стеван Христић“, Крушевац	25	5.76	1.42			
„Др Милоје Милојевић“, Крагујевац	15	8.13	2.94			
„Даворин Јенко“, Београд	14	6.28	1.89			
Укупно	137	6.04	2.13			

Подаци приказани у Табели 38 указују на то да одговори на питања, која су била везана за наставника у настави Контрапункта, зависе од места до места установе и од перцепције ученика. Одговори се разликују међу ученицима, што показује да је $p=0,00$, али исто тако у приказаној табели све тврдње везане за оцењивање наставника у настави и његово залагање у настави Контрапункта највише вреднују ученици школе „Др Милоје Милојевић“ из Крагујевца ($M=8,13$). Овај податак показује да, што је веће залагање наставника у настави, то ће ученици више вредновати и постизати бољи успех, што је у складу са резултатима других истраживања која указују на значај залагања наставника у процесу наставе (Сузић, 2003; Ђорђевић, 2008; Hebib, 2009).

Табела 39: Разлике у ставовима студената о наставнику у настави Контрапункта у односу на годину студија

Наставник у настави Контрапункта	Година студија	М	SD	t	df	p
Усклађеност предавања са наставним планом и програмом	Прва	1,39	0,63	3,32	112,24	0,01
	Друга	1,10	0,30			
Залагање наставника у настави	Прва	1,07	0,25	-1,23	64,50	0,22
	Друга	1,14	0,35			
Начини мотивације	Прва	1,70	0,88	2,16	95,74	0,03
	Друга	1,41	0,74			
Задовољство наставом	Прва	1,75	0,52	2,08	116	0,04
	Друга	1,53	1,55			

У Табели 39 примећена је статистички значајна разлика код тврдње да је наставни план и програм усклађен са предавањима наставника и садржајима из уџбеника ($p=0,01$). Студенти прве године ($M=1,39$) позитивније су настројени према овој тврдњи од студената друге године студија ($M=1,10$). Примећена је и статистички значајна разлика ($p=0,03$) у одговорима студената који се тичу начина на које их наставник мотивише, што је и очекивано, с обзиром на то да су у табели анализе одговора истакнуте на разне начине. Студенти прве године позитивније су вредновали ову тврдњу од студената друге године ($M=1,70$; $M=1,41$). У ставовима испитаника о томе колико су задовољни наставом Контрапункта, примећена је статистички значајна разлика ($p=0,04$). Студенти прве године позитивније су вредновали ову тврдњу у односу на студенте друге године ($M=1,75$; $M=1,53$).

Табела 40: Разлике у ставовима студената о наставнику у настави Контрапункта у односу на место установе

Наставник у настави Контрапункта	N	М	SD	F	df	p
ФМУ Београд	52	5,42	1,21	2,63	2	0,07
ФИЛУМ Крагујевац	21	5,28	1,30			
ФУ Ниш	36	5,94	1,19			
Укупно	109	5,56	1,24			

У Табели 40 није уочена статистички значајна разлика у ставовима испитаника о наставнику у настави у односу на место установе у којој студирају, јер су на наведена питања студенти давали претежно уједначене, хомогене одговоре.

Табела 41: Разлике у ставовима ученика о наставнику у настави Контрапункта у односу на оцену (ANOVA)

Наставник у настави Контрапункта	Оцена	M	SD	F	df	p
Усклађеност предавања са наставним планом и програмом	Недовољан (1)	1,13	0,34	1,64	4	0,17
	Довољан (2)	1,25	0,49			
	Добар (3)	1,49	1,67			
	Врло добар (4)	1,22	0,53			
	Одличан (5)	1,10	0,37			
Залагање наставника у настави	Недовољан (1)	1,19	0,40	1,89	4	0,11
	Довољан (2)	1,16	0,43			
	Добар (3)	1,22	0,47			
	Врло добар (4)	1,25	0,44			
	Одличан (5)	1,07	0,26			
Начини мотивације	Недовољан (1)	2,00	1,03	3,93	4	0,00
	Довољан (2)	1,56	0,82			
	Добар (3)	1,73	0,94			
	Врло добар (4)	1,70	0,91			
	Одличан (5)	1,30	0,69			
Задовољство наставом	Недовољан (1)	4,80	0,56	4,29	4	0,00
	Довољан (2)	1,77	0,82			
	Добар (3)	2,19	0,94			
	Врло добар (4)	1,63	0,77			
	Одличан (5)	1,46	0,59			
Разлози незадовољства	Недовољан (1)	2,50	0,82	4,18	4	0,00
	Довољан (2)	1,98	0,76			
	Добар (3)	2,07	0,81			
	Врло добар (4)	1,85	0,77			
	Одличан (5)	1,67	0,86			

У Табели 41 приказане су статистички значајне разлике у одговорима ученика трећег и четвртог разреда, с обзиром на њихову коначну оцену из предмета Контрапункт. Ученици са различитим оценама имају различите ставове о начинима на које би наставник могао да их мотивише из овог предмета, чиме се добија да је $p=0,00$, при чему се издвајају ученици који имају недовољну оцену ($M=2,00$). Податак је у складу са чињеницом да се у пракси показало да приме-на неких наставникових поступака у настави значајно поспешује постигнуће ученика, али и утиче на негативан став код неуспешних ученика, тј. ученика са слабом оценом (Opdenakker & Damme, 2006; Малинић, 2009). Такође, као једна од особина личности наставника, емпатија је у блиској вези је са мотива-

цијом. Бјекић (Вјекић, 2000) у свом истраживању закључује да наставници који су емпатичнији успешнији су мерено појединим аспектима мотивације ученика за наставни предмет, као мером наставниковог утицаја на ученике. Ученици са различитим оценама, нарочито ученици са недовољном оценом, $M=4,80$, разликују се у степену задовољства од ученика са вишим оценама, што је и логично, јер недовољна оцена изазива велики степен незадовољства и обрнуто. Такође, ставови ученика који имају недовољну оцену из предмета Контрапункт ($M=2,50$) у односу на ученике са другим, позитивним оценама, статистички се значајно разликују у степену задовољства наставом из Контрапункта, где је $p=0,00$. Податак је у складу са другим истраживањима о ефикасности наставе, јер негативни стилови наставника (равнодушни и ауторитарни) дају негативне педагошке резултате (Ђорђевић, 1972; Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012), утичу на понашање ученика и његов успех у школи.

Табела 42: Разлике у ставовима студената о наставнику у настави Контрапункта у односу на оцену (ANOVA)

Наставник у настави Контрапункта	Оцена	M	SD	F	df	p
Усклађеност предавања са наставним планом и програмом	Шест (6)	1,20	0,45	1,43	4	0,23
	Седам (7)	1,33	0,49			
	Осам (8)	1,25	0,58			
	Девет (9)	1,05	0,21			
	Десет (10)	1,09	0,20			
Залагање наставника у настави	Шест (6)	1,20	0,45	1,18	4	0,32
	Седам (7)	1,08	0,29			
	Осам (8)	1,19	0,40			
	Девет (9)	1,09	0,29			
	Десет (10)	1,00	0,00			
Начини мотивације	Шест (6)	1,60	0,89	0,81	4	0,52
	Седам (7)	1,60	0,97			
	Осам (8)	1,56	0,73			
	Девет (9)	1,76	0,94			
	Десет (10)	1,32	0,65			
Задовољство наставом	Шест (6)	2,00	0,00	8,95	4	0,00
	Седам (7)	1,92	0,51			
	Осам (8)	1,88	0,49			
	Девет (9)	1,68	0,48			
	Десет (10)	1,18	0,59			

У Табели 42 уочена је једна статистички значајна разлика у ставовима студената, $p=0,00$, где се студенти са оценом 6 (шест) статистички значајно разликују од студената са вишим оценама када је у питању степен задовољства наставом из Контрапункта. На осталим испитиваним појавама није уочена статистички значајна разлика у ставовима студената у односу на њихову коначну оцену коју су добили у јануарском испитном року.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Један од задатака образовно-васпитне установе је образовање успешних појединаца чиме се доприноси општем развоју успешности једног друштва. Постизање школског успеха у учењу највише се дотиче директних учесника образовно-васпитног процеса, а то су ученици, наставници и родитељи. Појам успеха, као дефиниција тренутног и крајњег постигнућа ученика стално је присутан у школској пракси и издваја се као веома значајно питање како у општеобразовним, тако и у средњим музичким школама. Средње музичке школе такође имају за циљ постизање успешности, посебно у ужестручним предметима, какав је и предмет Контрапункт.

Успешност ученика у настави Контрапункта у средњим музичким школама је веома значајна јер чини добру основу за надоградњу, развијање знања у оквиру овог предмета на факултетима. У суштини, за успешно стицање знања из Контрапункта, веома је важан континуитет који се може постићи само уколико постоји програмска усаглашеност, као и усаглашеност на нивоу других педагошких фактора који значајно утичу на постизање успеха. Имајући у виду да Контрапункт припада групи ужестручних предмета, као и корелацију са другим, сродним предметима, степен и трајност постигнућа у настави Контрапункта је од великог значаја за даље образовање на факултетима музичке уметности.

Са педагошког становишта у циљу развоја школског постигнућа и предупређења школског неуспеха неопходно је истражити и издвојити факторе који могу утицати на њега. У досадашњим истраживањима установљено је да на школски успех утичу многи фактори, спољашњи и унутрашњи (Крнета, Поткоњак, Ђорђевић, 1973; Бабанский, 1977; Ђорђевић, 1989; Николић, 1998). Још давне 1939. године дошло се до податка о постојању чак 113 врста узрока неуспеха (Monroe, 1952). Многобројна истраживања о узроцима школског неуспеха (Troj i sar., 1967; Крнета, Поткоњак и Ђорђевић, 1973; Шарановић Божановић, 1984; Коцић, 1988; Трнавац, 1996; Николић, 1998; Крнета, 2000), дала су резултате о постојању фактора које сврставају у три најопштије категорије: друштвено-економски и породични услови, субјективни (биолошко-психолошки) и педагошки фактори.

Као друштвено-економски фактори истичу се средински фактори (Pringl, 1971; Gulliford, 1972; Марковац, 1973; Малинић, 2009; Stojanović & Milošević, 2019), образовни ниво родитеља (Зорман, 1966; Станојловић, 1982; Ђорђе-

вић, 1985; Николић, 1998; Малинић, 2009), социо-економски статус родитеља (Трој i sar., 1967; Станојловић, 1982; Малинић, 2009), породични односи (Крнета, Поткоњак и Ђорђевић, 1973; Николић, 1998; Stanisavljević Petrović, 2007; Oyserman, Brickman & Rhodes, 2007), фактори градске и сеоске средине (Марковац, 1969; Коцић, 1993; Николић, 1998; Stojanović & Milošević, 2019) и материјални положај ученика (Комленовић, Малинић и Гашић Павишић, 2009; Stojanović & Milošević, 2019).

Значајна су истраживања и субјективних, биолошких фактора који утичу на школски успех, а односе се на неинтелектуална својства ученика (Радојковић, 1965; Трогрлић и Васић, 2003; Максимовић, 2009; Speese & Cooper, 2014), његове личне карактеристике (Калъмыкова, 1968; Cattell, Barton & Dielman, 1972; Квашчев и Радовановић, 1977) и мотивације ученика за учењем (Лажовић, 1980; Vrught, Oort & Zeeberg, 2002; Мирков, 2010; Лунгулов, 2010; Stojanović & Milošević, 2019).

У интерактивној вези са друштвено-економским и субјективним факторима су педагошки фактори, који су везани за школу и односе се на управљање наставним процесом, функцију наставника у настави, вештине и навике ученика (Марковац, 1966; Шарановић Божановић, 1976; Станић, 1988; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009; Bruce, Esmonde, Ross, Dookie & Beatty, 2010; Стојановић, Нагорни Петров и Здравих Михаиловић, 2013; Nagorni Petrov, Stojanović & Ilić, 2020; Stančić, 2020). На основу проучаване литературе може се установити да постоји велики број емпиријских и теоријских истраживања педагошких фактора који утичу на постигнућа ученика. Њихов број се стално увећава, што указује на актуелност проблема, на његову сложеност и динамичност. Досадашњи резултати указују да на школско постигнуће у великој мери утичу главни елементи наставног процеса који се односе на оцењивање (Kurpisiewicz, 1965; Бабанский, 1977; Николић, 1998; Малинић, 2009; Стојановић, 2014; Stančić, 2020), на процес наставе (Брковић, 1984; Круљ, 1991), на облике рада у настави (Коцић, 1988; Максимовић, 2009; Мирков, 2010), као и на саму школу и њену унутрашњу организацију (Chapman & Sawyer, 2001; Wang & Holcombe, 2010; Lomos, Hofman & Bosker, 2011).

У циљу постизања већег степена постигнућа ученика у образовно-васпитном процесу, велики значај имају истраживања која се нарочито односе на педагошке факторе који утичу школски успех. Сазнања до којих се долази треба да утичу на ефикасност рада школе, на њену бољу организацију и

на иновативне промене у дидактичко-методичком наставном раду, а све у циљу побољшања услова за рад и учење, као и отклањање узрока који неповољно делују на постигнуће ученика у школи (Николић, 1998). Изузетно значајан аспект постигнућа је континуитет који се може пратити и проучавати на нивоу једног предмета у току процеса образовања. На тај начин се добијају подаци о конкретним педагошким факторима који утичу на успех у једном предмету, што имплицира и предлоге и препоруке за предузимање адекватних мера у циљу превенције, ублажавања и сузбијања фактора који воде ка неуспеху.

Увидом у литературу може се уочити да је мањи број истраживања успеха ученика и студената у области музичког образовања (Chapman & Sawyer, 2001; Oyserman et al., 2007; Wang & Holcombe, 2010; Lomos, Hofman & Bosker, 2011; Speece & Cooper, 2014). Поред музичког талента, за изградњу једне професионалне музичке личности и постизање успеха у музичком образовању, неопходно је таленат даље развијати, у дуготрајном и континуираном образовном процесу. Проучавање проблема фактора успешности може значајно допринети побољшању успеха ученика и студената, развоју наставног процеса, јачању компетенција наставника у свим фазама наставног процеса.

Сходно томе, циљ овог рада је испитивање фактора постигнућа ученика и студената у настави Контрапункта, са посебним освртом на утврђивање педагошких фактора. На успех у настави овог предмета утичу бројни фактори педагошке природе који се односе на услове установе коју похађају ученици и студенти, начин оцењивања, наставни план и програм предмета, организацију наставног процеса, усклађеност уџбеника са наставним садржајима предмета, успех и тешкоће у савладавању наставних садржаја, и начин рада наставника у настави. У истраживању су посебно испитиване разлике у одговорима испитаника у односу на издвојене педагошке факторе постигнућа. Резултати истраживања су у потпуности или делимично потврдили постављене хипотезе.

1. Прва постављена хипотеза истраживању да *постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената о организацији и наставним средствима установе у односу на разред/годину студија и место установе коју похађају испитаници* је делимично потврђена.

У зависности од тога да ли се изучава Вокални или Инструментални контрапункт, уочене су статистички значајне разлике ($p=0,00$) у одговорима

између ученика трећег и четвртог разреда. За изучавање Вокалног контрапункта (трећи разред) више се користи табла и рачунар, а за изучавање Инструменталног контрапункта (четврти разред) од наставних средстава доминантнији је клавир. У ставовима студената уочена је статистички значајна разлика, на нивоу $p=0,00$, јер су студенти прве године студија (вокални контрапункт) више вредновали тврдњу о коришћењу рачунара у настави у односу на другу годину.

Уочена је и статистички значајна разлика код ученика трећег разреда по питању довољног броја књига у библиотеци за изучавање контрапункта. У зависности од места установе разликују се и ставови ученика о наставним средствима која су на располагању у настави Контрапункта, при чему ученици из школе „Стеван Христић“ из Крушевца највише вреднују ову тврдњу. Примећена је и статистички значајна разлика, када је у питању доступност аудио-записа везаних за наставу Контрапункта. Студенти прве године сматрају да су аудио-записи доступни за разлику од студената друге године.

Усаглашене ставове ученици су имали по питању задовољства радом ненаставног особља и довољним бројем аудио-записа у библиотеци, због чега је претпоставка делимично потврђена. О задовољству рада ненаставног особља, употребом наставних средстава и довољним бројем књига у библиотеци студенти су давали уједначене одговоре. У односу на место установе коју похађају студенти, у њиховим одговорима није уочена статистички значајна разлика.

2. Претпоставка да *постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената о оцењивању из предмета Контрапункт у односу на разред/годину студија и закључну оцену је потврђена.*

Подаци показују да је већи број испитаника задовољно оценом и начином оцењивања. Статистички значајна разлика ($p=0,00$) уочена је само код једне испитиване појаве, незадовољство оценом, у одговорима ученика трећег и четвртог разреда. Такође, у одговорима студената постоји статистички значајна разлика ($p=0,04$), где су студенти прве године задовољнији начином оцењивања у односу на студенте друге године ($M=1,81$; $M=1,55$).

Став о томе да оцена из предмета Контрапункт не одговара њиховом целокупном труду, залагању и учењу више су исказали ученици четвртог разреда од ученика трећег разреда ($M=4,79$; $M=2,50$). У одговорима студената уочена је статистички значајна разлика ($p=0,00$), где позитивније ставове

имају студенти прве године у односу на студенте друге године ($M=1,16$; $M=1,02$). Уједначеност у ставовима се огледа у осталим испитиваним појавама, да је оцена у складу са учењем и залагањем, да одговара целокупном раду и начином оцењивања.

Фактор оцењивања испитиван је у односу на успех ученика и студената, где се ставови испитаника са недовољним успехом разликују од ставова других ученика и по свим испитиваним појавама уочена је статистички значајна разлика, на нивоу $p=0,00$.

Резултати испитивања ставова о начину оцењивања, који у реформисаном систему високог образовања тежи ка холистичком приступу, у складу су са резултатима претходних истраживања чији су подаци указали на задовољство студената оцењивањем (Корас Вукашиновић и Анђелковић, 2006; Вукасовић, 2006; Миовска Спасева, 2010; Максимовић и Станисављевић Петровић, 2012; Стојановић, Нагорни Петров и Здравих Михаиловић, 2013; Stančić, 2020).

3. Претпоставка да *постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената о елементима наставних планова и програма предмета Контрапункт* који могу утицати на постигнуће у односу на разред/годину студија и закључну оцену је *делимично потврђена*.

Ставови ученика су усаглашени по свим испитиваним појавама, те није уочена статистички значајна разлика у односу на разред, док је у одговорима студената прве и друге године студија уочена статистички значајна разлика ($p=0,03$), а тиче се њихове активности на часовима Контрапункта. Студенти прве године су активнији ($M=1,74$) и више вреднују ову тврдњу у односу на студенте друге године ($M=1,50$).

У односу на успех, у ставовима ученика о томе да оцене других предмета утичу на оцену из Контрапункта уочена је статистички значајна разлика ($p=0,05$) и то код ученика са довољном оценом. Одлични ученици више вреднују тврдњу да је неопходна континуирана провера знања да би се постигао бољи успех из предмета Контрапункт и тиме се њихови ставови статистички значајно разликују, на нивоу $p=0,05$, од ставова других ученика. У одговорима ученика са довољном оценом уочена је статистички значајна разлика ($p=0,00$) по питању перцепције обимности наставног плана и програма који утиче на њихову оцену. Ставови студената су слични по питању начина бодовања, континуиране провере знања и преобимног наставног

плана и програма, те није уочена статистички значајна разлика, због чега је претпоставка *делимично потврђена*.

Резултати који указују на задовољство начином бодовања и вредновањем предиспитних обавеза код студената у складу су са резултатима претходних истраживања, а односе се на елементе који доприносе предиктивној успешности, као што је континуирана провера знања, начин бодовања, начин оцењивања и друго (Ђаковић Šвајцер, 2005; Felbabov i Major, 2005; Матејевић, 2005; Стојановић, 2014).

4. Од успешности наставе зависи и постигнуће ученика у савладавању наставних садржаја, па су се самим тим испитивали ставови ученика/студената *о настави Контрапункта* у односу на разред/годину студија и ова претпоставка је *потврђена*.

Статистички значајна разлика, на нивоу $p=0,00$, уочена је на испитиваним појавама о количини утрошеног времена за припрему и оптерећеност учењем, где су ученици трећег разреда више вредновали ове тврдње, као и код студената прве године који су више вредновали ову тврдњу од студената друге године.

О повезаности са другим предметима, сарадње са наставником и редовним часовима Контрапункта ученици су имали усаглашене ставове. За разлику од ученика, ставови студената су усаглашени скоро по свим испитиваним појавама, осим по питању сарадње са наставником.

5. Хипотеза истраживања која се односила на утврђивање статистички значајних разлика у ставовима испитаника *о успеху у савладавању наставних садржаја* је *делимично потврђена*.

Подаци указују на статистички значајну разлику ($p=0,00$) у ставовима ученика трећег и четвртог разреда када су у питању промене у организацији наставе, где су ученици трећег разреда више вредновали ову тврдњу. Добијени подаци су у сагласности са претходним истраживањима о ефикасности наставе, организацији наставе, која је директно у вези са школским успехом (Брковић, 1984), непримерености програма могућностима ученика (Коцић, 1988), као и примењеним облицима, методама и иновативним наставним средствима (Коцић, 1989; Максимовић, 2009).

Статистички значајна разлика постоји и у предлозима наставнику шта би требало променити како би постигли бољи успех и да ли знање из сродних предмета утиче на савладавање стилских карактеристика контрапункта.

Ученици четвртог разреда се више разликују у позитивном вредновању ових тврдњи од ученика трећег разреда. Студенти се нису опредељивали и нису давали одговоре у неким од ових тврдњи, па из тог разлога није било могуће извршити селекцију и одредити разлике међу њима.

6. Претпоставка да постоје *тешкоће у савладавању садржаја* из наставног предмета Контрапункт у односу на разред/годину студија и коначну оцену испитаника је *потврђена*.

Подаци указују на то да постоји статистички значајна разлика ($p=0,00$) и то у мишљењу ученика трећег разреда да постоје тешке и несавладиве области и лекције, које су утицале на њихову коначну оцену, као и то да су у настави присутни преобимни и презахтевни задаци. Тврдњу да постоје наставни садржаји које уопште нису могли да усвоје, потврђују и више вреднују ученици четвртог разреда, у односу на ученике трећег разреда. Статистички значајна разлика је присутна и у ставовима студената у односу на њихову оцену из јануарског испитног рока, а тиче се тешких и несавладивих лекција из Контрапункта. То је највише исказано код ученика и студената са недовољним или лошим успехом у односу на ученике који имају позитивне и више оцене.

7. Како је наставник одлучујући фактор у оцењивању постигнућа испитивани су ставови ученика/студената *о наставнику у настави Контрапункта* с обзиром на разред/годину студија, место установе и коначну оцену. Резултати су показали да не постоје статистички значајне разлике код свих испитиваних појава, па је ова хипотеза *делимично потврђена*.

Разлике су уочене у ставовима ученика, а односе се на залагање наставника у настави, где су ученици трећег разреда позитивније вредновали ову тврдњу, чиме је добијена статистички значајна разлика, на нивоу $p=0,02$, и зависи од места до места установе, као и од перцепције ученика. Резултати добијени истраживањем су у складу са резултатима неких ранијих истраживања (Сузић, 2003; Ђорђевић, 2008; Hebib, 2009).

Хипотеза је потврђена делимично због тога што су ученици имали сличне ставове по испитиваним појавама које се односе на усклађеност предавања са наставним планом и програмом, начин на који их наставник мотивише и задовољство наставом. У ставовима студената о томе да је наставни план и програм усклађен са предавањима наставника и садржајима из уџбеника, уочена је статистички значајна разлика ($p=0,01$), где су студенти прве године позитивније вредновали ову тврдњу од студената друге године студија.

Фактор мотивације наставника испитиван је у односу на успех ученика, где се ученици са различитим оценама, нарочито ученици са недовољном оценом, разликују у степену задовољства од ученика са вишим оценама.

И у ставовима студената је присутна статистички значајна разлика, на нивоу $p=0,03$, где су студенти прве године позитивније вредновали задовољство наставом у односу на студенте друге године. Такође, ставови недовољних ученика статистички се значајно разликују у степену задовољства наставом из предмета Контрапункт, као и ставови студената са најслабијим успехом који се статистички значајно разликују од ставова студената са вишим оценама када је у питању степен задовољства наставом из предмета Контрапункт.

По питању залагања наставника у настави студенти су имали уједначене одговоре. У односу на место установе, у ставовима студената о наставнику у настави није уочена статистички значајна разлика. Добијени подаци су у складу са чињеницом да се у пракси показало да примена неких наставникових поступака у настави значајно поспешује постигнуће ученика, али и утиче на негативан став код неуспешних ученика, тј. ученика са слабом оценом (Opdenakker & Damme, 2006; Малинић, 2009), као и да поједини стилови наставника (равнодушни и ауторитарни) дају неадекватне педагошке резултате (Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012; Ђорђевић, 1972) и утичу на понашање ученика и његово постигнуће.

Педагошке импликације – Издвојени су педагошки фактори који утичу на постигнуће, а инструменти који су се користили у истраживању су доказали своју поузданост. У том контексту, спроведено истраживање има значаја за теорију музичког образовања и може представљати добру основу за нека будућа истраживања у средњем и високом музичком образовању, посебно у настави Контрапункта. У циљу добијања комплетних резултата и потврде о утицају педагошких фактора на постигнуће у настави Контрапункта, будућа истраживања би се могла проширити на све средње музичке школе и све високошколске установе у области музичког образовања у Републици Србији. Тиме би узорак истраживања био већи и потпунији, а закључци истраживања релевантнији. Истраживање може послужити и као основа за друге сродне предмете који су у корелацији са Контрапунктом, што би допринело темељнијем сагледавању проблема постигнућа у средњим музичким школама и на факултетима у области музичког образовања.

Истраживање има *посебан значај за образовну праксу*, нарочито у настави Контрапункта, јер добијени резултати могу допринети унапређивању квалитета рада, посебно у делу оцењивања и примене савремених наставних средстава. Резултати истраживања наставницима Контрапункта пружају увид у педагошке факторе који могу утицати на постигнуће ученика и студената. Полазећи од тих сазнања истраживање доприноси *унапређењу процеса оцењивања у музичком образовању*, у смислу холистичког приступа наставника у оцењивању. Досадашња пракса оцењивања, заснована искључиво на процени количине усвојеног знања и вештина, показала је да се оцењивању у пракси полазило парцијално, само са једног аспекта. Имајући у виду факторе који могу утицати на школски успех, наставник може сагледати успех ученика и са других аспеката, као што су вредновање активности на часу и домаћих задатака, учешће у истраживачком тимском раду, што би допринело побољшању успеха.

Резултати су показали да постоји узајамна корелација између наставних средстава која се користе у настави Контрапункта и оцене коју имају ученици у средњим музичким школама. Из тог разлога *примена адекватних наставних средстава* за усвајање одређених садржаја значајно би допринела побољшању коначне оцене из Контрапункта код ученика. С обзиром на то да већина испитаника указује на то да се у настави користе само клавира и школска табла, наставници би могли примењивати и друга, иновативнија наставна средства, као што су савремене информационе технологије. Тиме би се настава Контрапункта осавременила и ученицима постала интересантнија, занимљивија, што би свакако утицало на већу мотивацију за учење овог предмета. Притом, треба имати у виду да нису сви наставници средњих школа обучени за примену савремених наставних средстава, па им је потребно обезбедити стручну едукацију у виду различитих врста семинара, курсева и програма стручног усавршавања, што би уједно допринело јачању наставничких компетенција у делу примене савремене информационе технологије.

Истраживање може допринети *већој повезаности теорије и праксе* у настави Контрапункта, на шта указују коментари испитаника у питањима отвореног типа, да треба применити што више слушних примера и слушних доживљаја написаних задатака. Потребно је остварити што већу компатибилност садржаја сродних предмета, што би смањило време за припрему и учење појединих предмета.

Резултати истраживања у наставној пракси могу допринети *смањењу оптерећености ученика и студената*, јер указују на потребне редукције у наставним плановима и програмима у средњој музичкој школи и већу усклађеност са планом и програмом на факултетима. У том контексту потребно је усагласити наставне садржаје са наставним методама, облицима рада у средњим музичким школама и на факултетима. То имплицира потребу за бољим повезивањем средњих музичких школа и факултета на свим пољима, што свакако може допринети *остваривању трајног постигнућа у настави Контрапункта*. Већа сарадња средњих музичких школа и факултета у области музичког образовања, може се остварити на разноврсне начине, кроз заједничке планове, активности и пројекте, у којима би могли учествовати ученици, студенти и њихови наставници, што показују и студије неких страних истраживања (Varvarigou, Creech & Hallam, 2014).

ЛИТЕРАТУРА

- Akessa, G. & Dhufer, A. (2015). Factors that Influences Students Academic Performance: A Case of Rift Vallyay University Jimma, Etiopia. *Journal of Education and practice*, 22(6), pp. 1735-2222.
- Андевски, М. и Арсенијевић, Ј. (2012): Компетенције запослених у образовању. *Компетенције запослених у образовању*, 2 (1), стр. 29–50.
- Anđelković, S. & Stanisavljević Petrović, Z. (2011). Neki aspekti promena u vrednovanju uspešnosti učenika u školi. U: N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović i R. Antonijević (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju*, str. 7–21. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Antonijević, R. (2005). Očiglednost u nastavi i proces otkrivanja suštine predmeta saznavanja. *Pedagogija*, 60(4), str. 537–543.
- Бабанский, Ю.К. (1977). *Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект*, Гл. 1. Москва: Педагогика.
- Bertolini, K., Stremmel, A. & Thorngren, J. (2012). *Students Achivement Factrors*. South Dakota State University College of Education and Human Sciences Department of Teaching, Learning and Leadership.
- Билић, В. (2001). *Узроци, последице и превладавање школског неуспеха*. Загреб: Хрватско педагошко-књижевни збор, стр. 147–157.
- Bjekić, D. (2000). Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija* (3–4), str. 499–520.
- Vogunović, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Богуновић, Б. (2006а). Својства личности наставника музике. *Зборник института за педагошка истраживања*, 38(1), стр. 247–263.
- Vogunović, B. (2006b). Tumačenje postignuća u učenju muzike i dinamička svojstva učenika. *Nastava i vaspitanje*, 55(3), str. 296–306.
- Vogunović, B., Dubljević, J., Mirović, T. i Dubljević, Lj. (2012). Preferencije životnih stilova kao pokazatelji vrednosnih orijentacija mladih muzičara. *Зборник радова Даровитост и моралност*, стр. 188–198. Вршац: Висока школа за образовање васпитача „Аурел Влаицу“.
- Брковић, А. (1984). Школски успех и неуспех као фактори развоја личности ученика. *Оцењивање, Просветни преглед*, стр. 19–26.
- Bruce, C., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L. & Beatty, R. (2010). The Effects of Sustained Classroom-Embedded Teacher Professional Learning on Teacher Efficiency and Related Student Achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1598-1608.

- Будимир Нинковић, Г. (2008). *Савремена образовна технологија и функције наставника*. Јагодина: Педагошки факултет.
- Varvarigou, M., Creech, A. & Hallam, S. (2014). Partnership Working and Possible Selves in Music Education. *International Journal of Music Education*, 32(1), pp. 84–97.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Vries, de S., Jansen, E. & Grift, van de W. (2013). Profiling Teachers' Continuing Professional Development and the Relation to Their Beliefs About Learning and Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, pp. 78–89.
- Vrugt, A., Oort, F. J. & Zeeberg, C. (2002). Goal orientations, perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students. *British Journal of Educational Psychology*, 72, str. 385–397.
- Vujačić, M. i Avramović, Z. (2008). Stavovi nastavnika o značajnim pitanjima nastave. *Pedagogija*, 63(2), str. 234–243.
- Вукасовић, М. (2006). *Развој курикулума у високом образовању*. Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.
- Genc, L., Pekić, J. i Genc A. (2014). Struktura ličnosti nastavnika iz perspektive studenata prema modelu Velikih pet, *Psihologija*, Vol. 47(1), str. 49–63.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Teaching Music in Our Time: Student Music Teacher's Reflections on Music Education, Teacher Education and Becoming a Teacher. *Music Education Research*, 12(4), pp. 353–367.
- Gojkov, G. (2003). *Dokimologija* (drugo, izmenjeno izdanje). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gulliford, R. (1972). *Backwardness and Educational Failure*, National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Дервишбеговић, М. (1973). Социјалне разлике међу ученицима као узрок неповољног успеха у основној школи и задаци школе у њиховом отклањању. *Педагогија*, 4, стр. 552–554.
- Ђакović Швајцер, К. (2005). Kontinuirano praćenje rada studenata tokom trajanja nastavnog procesa. *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije*, str. 179–189.
- Ђорђевић, Ј. (2012). Схватања о педагошким иновацијама - Теорија и пракса. *Српска академија образовања, Годишњак за 2012*, стр. 1–11.
- Ђорђевић, Ј. (2008). Личност и функције наставника у савременим друштвеним и економским променама. *Педагошка стварност*, 9–10, стр. 842–853.

- Ђорђевић, Ј. (2004). Теорије и схватања о настави и развоју, Дидактика и методике. *Педагошка стварност*, 1(9-10), стр. 734–758.
- Ђорђевић, Ј. (2002). *Svojsva nastavnika i procenjivanje njihovog rada*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača – Vršac.
- Ђорђевић, Б. (1995). *Даровити ученици и (не)успех*. Београд: Заједница учитељских факултета.
- Ђорђевић, Ј. (1990). *Интелектуално васпитање и савремена школа*. Сарајево, Београд: Свјетлост – Завод за уџбенике и наставна средства Сарајево-Београд.
- Ђорђевић, Ј. (1989). Тешкоће у учењу и проблеми неуспеха у настави. *Настава и васпитање*, 4, стр. 291–302.
- Ђорђевић, Б. (1985). *Савремена породица и њена васпитна улога*. Београд: Просвета.
- Ђорђевић, Ј. (1972). Лићност наставника као фактор у учењу и напредовању ученика. *Pedagoška stvarnost* (2), стр. 83–94.
- Elliott, A. (2007). *A conceptual history of the achievement goal construct*. In A. Elliott & C.
- Џивковић, М. (1997). *Instrumentalni kontrapunkt* (за средње музичке школе). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Џивковић, М. (1979). *Методика теоријске наставе* (скрипта). Београд: FMU Београд.
- Закон о високом образовању, „*Службени гласник РС*“, бр. 88/2017, 73/2018, 27/2018 - др. закон, 67/2019 и 6/2020 - др. закони.
- Здравих Михаиловић, Д. и Стојановић, Д. (2016). Развој компетенција ученика у стручном музичком образовању. У: Н. Нагорни Петров (Ур.) *Балкан Арт Форум 2015, Уметност и култура данас: Криза у уметности-уметност у кризи*, стр. 111–124. Ниш: Факултет уметности у Нишу.
- Зорман, Л. (1966). Утицај социјално-економског статуса ученикове породице на школски успех и наставак школовања. *Психологија*, број 1, стр. 279–287.
- Јанковић, Ј. (2002). Школска докимологија, заблуде, опасности и могућности. У: Н. Вргоћ (Ур.), *Праћење и оценјивање школског успјеха*. Загреб: Хрватски педагошко-књижевни збор, стр. 64–72.
- Јанковић, П. и Родић, Р. (2002). Школска педагогија. Сомбор: Учитељски факултет у Сомбору.
- Јевтић, В. (2014). Академска средина и академско (не)postignuće. *FBIM Transactions* Vol. 2 No. 2 (pp. 166–173).
- Јовић Милетић, А. (2010). Педагошка истраживања у музичкој настави. *Pedagogija*, 65(4), стр. 662–667.

- Казанская, В. Г. (2005). *Педагогическая психология*. Москва-Минск: ПИТЕР.
- Кальмыкова, З.И. (1968): Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников. *Советская педагогика*, 2(6), стр. 64-73.
- Караферић, А. (1996). Вокално-инструментални контрапункт. Приштина: Универзитет у Приштини.
- Каурин, Љ. (2005): Средства наставног рада као чинилац положаја и активности ученика у наставном процесу. *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*, стр. 439–458. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Квашчев, Р. и Радовановић, В. (1977). Утицај способности, сложаја особина личности и мотивације на успех у школском учењу. *Психологија*, 1, стр. 67–69.
- Коžuћ, В. и Максимовић, Ј. (2014). *Употреба PSPP програма у педагошким истраживањима*. Ниш: Филозофски факултет.
- Коžuћ, В. и Максимовић, Ј. (2012). *Метода узорка у педагошким истраживањима*. Ниш: Филозофски факултет.
- Коžuћ, В. и Максимовић, Ј. (2011). *Дескриптивна статистика у педагошким истраживањима*. Ниш: Филозофски факултет.
- Комленовић, Ђ., Малинић, Д. & Гашић Павишић, С. (2009). *Квалитет и ефикасност наставе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Kopas Vukašinović, E. & Anđelković, S. (2006). Kvalitet rada univerzitetskih profesora. *Pedagogija*, 61(3), str. 349–358.
- Коцић, Љ. (1993). Средина као чинилац успеха ученика. *Настава и васпитање*, (1-2), стр. 52–63.
- Коцић, Љ. (1989). Утицај примењиваних облика, метода и средства у настави на успех ученика. *Ревизија образовања* (2-3), стр. 87–97.
- Коцић, Љ. (1988). Чиниоци који неповољно делују на успех ученика. *Настава и васпитање*, 4, стр. 317–341.
- Крнета, Љ. (2000). *Фактори школског успјеха*. Бања Лука: Бањалука компани.
- Крнета, Љ., Поткоњак, Н. & Ђорђевић, Ј. (1973): *Неуспех ученика у основним и средњим школама Београда*. Београд: Просветно-педагошки завод града Београда.
- Круљ, Р. (1991). *Грешке у настави и њихово отклањање*. Београд: Сремпублик.
- Крутецкий, В.А. (1980). *Психология*. Москва: Просвещение.
- Kupisiewicz, Cz. (1965): *O zapobieganiu drugoroczności*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Лајовић, Б. (1980). Мотив за постигнућем као фактор успеха у школи. *Настава и васпитање*, 5, стр. 861–872.
- Лалић Вучетић, Н. (2016). Могућност развијања мотивације за учење: перспектива наставника и ученика. *Иновације у настави*, XXIX, 2016/1, стр. 1–15.
- Лакета, Н. (1998). Учитељ-наставник-ученик. Ужице: Учитељски факултет.
- Лакета, Н. (1996). Наставник и аутономија ученика. *Настава и васпитање*, 65(2), стр. 294–292.
- Lomos, C., Hofman, R. & Bosker, R. (2011). The Relationship Between Departments as Professional Communities and Student Achievement in Secondary Schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, pp. 722–731.
- Лунгулов, Б. (2010). Мотивација ученика у настави - претпоставка успеха у учењу. *Педагошка стварност* (3-4), стр. 294–305.
- Luteršek, N. i Backović, A. (2014). *Pedagoško-psihološki aspekti nastave*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Maksimović, J. (2012). Теоријски, сазнајни и практични аспекти методолошког и статистичког усавршавања наставника, *Истраживања у педагогији*, 2(1), стр. 11–28.
- Максимовић, Ј. & Станисављевић Петровић, З. (2012). Противуречна искуства студената о донетима реформе високог образовања. *Теме*, 36(3), стр. 1173–1189.
- Максимовић, Ј. (2009). Различити методолошки приступи у истраживању школског неуспеха. Ниш: Филозофски факултет.
- Малинић, Д., Џиновић, В. и Јакшић, И. (2015). Наставничке перцепције школског неуспеха: Вреди ли се трудити око неуспешник ученика?, *Институт за педагошка истраживања*, Београд, Vol. 65(4), стр. 663–677.
- Малинић, Д. (2009). Неуспех у школској клупи. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Марковац, Ј. (1973): Сузбијање неуспеха у основној школи. Београд: Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.
- Марковац, Ј. (1969). Депривација и неуспех ученика у школи. *Педагошки рад*, (9-10), стр. 433–442.
- Марковац, Ј. (1966). Савремено схваћање неуспеха ученика у настави. *Педагошки рад*, (3-4), стр. 129–139.
- Matejević, M. (2005). Promene u sistemu studiranja na studijskoj grupi za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu. *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije*, стр. 247–251.

- Meirink, J., Meijer, P., Verloop, N. & Bergen, T. (2009). Understanding Teacher Learning in Secondary Education: The Relation of Teacher Activities to Changed Beliefs About Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 89–100.
- Milanović Nahod, S. & Malinić, D. (2004). Aktuelno stanje školskog sistema u Srbiji i pravci promene. U M. Stevanović (Ur.), *Škola bez slabih učenika*, str. 250–256. Pula: Filozofski fakultet.
- Миовска Спасева, С. (2010). Како до ефикасног универзитетског образовања, Анализа циљева, метода и организације наставе и учења. *Годишњак за педагогију*, стр. 35–48. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
- Мирков, С. (2010). Како циљеви и стратегије утичу на академски успех студената. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 42(2), стр. 217–231.
- Мирков, С. (2008): Оријентације на циљеве ученика и њихов значаја за остваривање успеха у школи. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40(1), стр. 37–53.
- Monroe, W. S. (1952). *Encyclopedia of Educational Research, Learning*, New York: The Macmillan Company.
- Мурачковский, М. И. (1965). Типы неуспевающих школьников. *Советская педагогика*, 7.
- Muszynski, H. (1976). *Zarys teorii wychowania*. Warszawa: PWN.
- Nagorni Petrov, N. i Stojanović, D. (2013). Važnost udžbenika u holističkom pristupu nastavi užestručnih predmeta na fakultetu muzičke umetnosti. U: Danijela Vidanović (Ur.) *Holistički pristupi u vaspitanju*, str. 38–46. Pirot: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Nagorni Petrov, H., Stojanović, D. & Ilić, Д. (2020). The Role and Purpose of the Treory Courses in the Academic Curricula of the Faculty of Arts in Nis, *ВЕСТНИК КемГУКИ* №50 (230-237). Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры.
- Наставни план и програм за средње музичке школе. „*Sl. glasnik RS-Prosvetni glasnik*“, br. 9/93, 2/94, 4/96, 19/97, 15/2002, 10/2003, 7/2005, 4/2006, 4/2007, 4/2009, 8/2009, 11/2010, 10/2013, 11/2013, 14/2013 i 10/2016.
- Nešić, V., Nešić, M., Milićević, N. i Todorović, J. (2006). Porodica i muzička iskustva učenika osnovnih škola u Nišu. *Godišnjak za psihologiju*, 4(4-5). Niš: Filozofski fakultet u Nišu, str. 127–142.
- Николић, Н. (2018). Квалитет проблемски оријентисане наставе и постигнуће ученика, *Иновације у настави*, 31(4), str. 1–14.

- Николић, Р. (1998). *Континуитет успеха ученика основне школе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Opdenakker, M.C. & Damme, Van J. (2006). Teacher Characteristics and Teaching Styles as Effectiveness Enhancing Factors of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 1–21.
- Oyserman, D., Brickman, D. & Rhodes, M. (2007). School Success, Possible Selves, and Parent School Involvement. *Family Relations*, 56(5), pp. 479–489. National Council on Family Relations.
- Павловић, Ј. и Тошић Рудић, М. (2009). Мишљење ученика о особинама наставника. *Настава и васпитање*, 58(3), стр. 458–468.
- Павловић, Б. (2004). Партнерски односи у настави као фактор подстицања учења и когнитивног развоја. *Институт за педагошка истраживања*, стр. 151–167.
- Павловић, Б. (2004). Партнерски односи у настави као фактор подстицања ученика и когнитивног развоја, Институт за педагошка истраживања, Београд, Vol. 36, стр. 151–167.
- Павловић, Б. (2004). Настава као отворен систем. Знање и постигнуће, Београд: *Институт за педагошка истраживања*, стр. 101–115.
- Павловић, Ј. и Вујачић, Љ. (2012). Ефекти програма стручног усавршавања наставника. *Стваралаштво, иницијатива и сарадња импликације за образовну праксу*, 2. део, стр. 81–112. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Pedagoško-psihološki aspekti nastave* (2014). CrnaGora: Zavod za školstvo.
- Pekić, J. (2008). Inteligencija i osobine ličnosti kao prediktori uspešnosti muzički darovitih srednjoškolaca. *Primenjena psihologija*, 2(1), str. 75–91.
- Pekić, S., Poleksić, V., Vučelić Radović, B., Quarrie, S. & Pešikan, A. (2005). Prvi koraci u poboljšanju akademskih veština na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu. *Zbornik radova: Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi – četiri godine kasnije*, 121–129. Beograd: UNESCO, Katedra za menadžment Univerziteta – AAOM.
- Peričić, V. (1997). *Vokalni kontrapunkt* (za srednje muzičke škole). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Peričić, V. (1972). *Kontrapunkt*, I deo, skripta. Beograd: Peričić, V.
- Петковић, В. (2009). Пут ка иновативном наставнику у основној школи. *Педагошка стварност* 55(9-10), стр. 890–896.
- Pehlić, I. (2008). Ispitivanje varijabli koje bitno determiniraju školski uspjeh. U: M. Arnaut (Ur.) *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici*, 6, str. 71–94.

- Plavša, D. (1989a). Uloga, zadaci i značaj muzičkog vaspitanja u predškolskim ustanovama za dalji muzički razvitak deteta. U B. Kovaček (Ur.) *Muzičko-pedagoške dileme i teme, članci i rasprave*, str. 67–73. Novi Sad: Akademija umetnosti u Novom Sadu.
- Plavša, D. (1989b). Obrazovanje nastavnika za razvijanje interesovanja i ljubavi kod svojih učenika prema muzičkom stvaralaštvu. U: B. Kovaček (Ur.) *Muzičko-pedagoške dileme i teme, članci i rasprave*, str. 22–29. Novi Sad: Akademija umetnosti u Novom Sadu.
- Pravilnik o bližim uslovima u pogledu prostora, opreme i nastavnih sredstava za ostvarivanje nastavnih planova i programa obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. „*Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik*“, br. 9/91, 23/97, 4/2008, 4/2009 i 9/2009.
- Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje, „*Sl. glasnik RS-Prosvetni glasnik*“, br. 9/93, 2/94, 4/96, 19/97, 15/2002, 10/2003, 7/2005, 4/2006, 4/2007, 4/2009, 8/2009, 11/2010, 10/2013, 11/2013, 14/2013 i 10/2016.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju i vaspitanju, „*Sl. glasnik RS*“, br. 82/2015.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, „*Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik*“, br. 5/2011.
- Pringl, K. (1971). *Deprivation and Education*. London.
- Пртљага, С. (2008). Критеријуми оцењивања у функцији мотивације ученика. *Педагошка стварност*, 54(9-10), str. 1004–1013.
- Радовић, В., Овесни, К. и Михајловић, Д. (2017). Однос са наставником из угла ученика – андрагошке и дидактичке дилеме о комуникативним компетенцијама учитеља. *Иновације у настави*, 30(4), стр. 72–83.
- Радојковић, А. (1965): Утицај неинтелектуалних својстава ученикове личности на успех у школи. *Настава и васпитање*, (3-4), стр. 110–123.
- Светић, И. (1996). Школа у функцији успјешности ученика. У Х. Вргоч (Ур.) *Педагогија и Хрватско школство јучер и данас, за сутра*, 320, Зборник радова сабора Хрватских педагога. Загреб: Хрватски књижевни-педагошки збор.
- Speece, D. & Cooper, D. (2014). Ontogeny of School Failure: Classification of First-Grade Students. *American Educational Research Journal*, 27(1), pp. 119–140.
- Станисављевић Петровић, З. (2008). Ученичка перцепција породичних фактора који утичу на школска постигнућа. У: И. Радовановић и В. Радовић (Ур.) *Иновације у основношколском образовању – од постојећег ка могућем*, стр. 130–138. Београд: Учитељски факултет.

- Stanisavljević Petrović, Z. (2007). Partnerski odnosi roditelja i uspeh učenika iz srpskog jezika i matematike. U: V. Jovanović (Ur.) *Primenjena psihologija: Društvo, porodica i ponašanje*, str. 89–97. Niš: Filozofski fakultet Niš.
- Станић, И. (1988): Прилог проучавању школског неуспеха. *Настава и васпитање* (1-2), стр. 63–76.
- Станојловић, Б. (1982). Фактори постигнућа ученика у школском учењу са посебним освртом на улогу породице. Београд: *Ревизија образовања*, 5.
- Stančić, M. (2020). *Lica i naličja pravednosti u ocenjivanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Статут Музичке школе Ниш, (2013). Ниш: „Музичка школа Ниш“, 02-6/375.
- Стојановић, Д. (2017). (Ре)конструкција наставних планова и програма предмета Контрапункт у средњошколском музичком образовању – нужност и/или потреба? У С. Маринковић, С. Додик и Д. Панић Кашански (Ур.) *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација*, стр. 407–421. Бања Лука: Академија умјетности у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске.
- Стојановић, Д. (2016). Наставна средства као предиктори школског успеха у музичком образовању. У: С. Маринковић, С. Додик и Д. Панић Кашански (Ур.) *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација*, стр. 557–574. Бања Лука: Академија умјетности у Бањој Луци.
- Стојановић, Д. (2015). Усклађеност наставног програма и уџбеника за Контрапункт у средњим музичким школама. У: С. Кодела и С. Драгосавац (Ур.) *Artefact*, No 1, стр. 85–94.
- Стојановић, Д. (2014). Континуирана провера знања у савременом високошколском музичком образовању као предиктивна успешност студената. У: Б. Димитријевић (Ур.) *Наука и савремени универзитет 3 (НИСУН 3): Савремене парадигме у науци и научној фантастици*, стр. 409–422. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
- Stojanović, D. & Zdravić Mihailović, D. (2014). Problemi savremene nastave u srednjoj muzičkoj školi. U: D. Žunić i M. Đurđanović (Ur.) *Balkan Art Forum 2013: Umetnost i kultura danas*, str. 155–165. Niš: Fakultet umetnosti u Nišu.
- Стојановић, Д., Нагорни Петров, Н. и Здравих Михаиловић, Д. (2013). Холистички приступ наставника у процесу оцењивања успешности студената у музичком образовању. У: Д. Видановић (Ур.) *Холистички приступи у васпитању (ХОЛИПРИ 2013)*, стр. 26–37. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача Пирот.

- Stojanović, D. & Milošević, I. (2019). (LACK) OF PUPILS' MOTIVATION FOR CHORAL SINGING IN ELEMENTARY SCHOOLS IN NIŠ. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, Vol. 3, №2 (pp. 147–160).
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. (2012). *Службени гласник РС, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12-УС и 72/12* (преузето: 20. 08. 2014.; <http://www.mpn.gov.rs/vesti/arhiva/119-specijalna-2012/369-strategija-razvoja-obrazovanja-u-republici-srbiji-do-2020-godine>).
- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: ТТ -центар.
- Schulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.
- Tajčević, M. (1958). *Kontrapunkt*. Beograd: Prosveta.
- Trnavac, N. (1996). *Fragmenti o disciplini učenika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Trnavac, N. & Đorđević, J. (1995). *Opšta pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Трогрлић, А. & Васић, А. (2003). Интелектуалне способности по кибернетичком моделу и школски успех ученика осмог разреда основне школе. *Педагошка стварност*, 49(9-10), стр. 776–794.
- Troj, F. & sar. (1967). Učešće nekih faktora u slabom uspehu učenika. *Zbornik 1 Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, str. 227–256.
- Тубић, Д. (2004). Атрибуције особина наставника и активност ученика у настави. *Педагошка стварност*, 50(3-4), стр. 270–289.
- Устав Републике Србије, „Службени гласник РС“, бр.83/2006.
- Felbabov, V. & Randall, M. (2005). Iskustva i problemi: reformisani kurikulum. *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi--četiri godine kasnije*. Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža, str. 198–206.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting Intraindividual Changes in Teacher Burnout: The Role of Perceived School Environment and Motivational Factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 514–525.
- Freer, P. & Bennett, D. (2012). Developing Musical and Educational Identities in University Music Students. *Music Education Research* 14(3), pp. 265-284.
- Furlan, I. (1966). Problemi školskog uspeha. *Pedagoški rad*, 3-4, str. 105–118.

- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Хавелка, Н. (1994). Изостајање ученика са наставе: показатељ узајамног односа школе и ученика. *Зборник института за педагошка истраживања*, стр. 318–354.
- Хавелка, Н., Хебиб, Е. & Бауцал, А. (2003). *Оцењивање и развој ученика*. Београд: Министарство просвете и спорта.
- Hanes, B. (2008). *The exploration of socioeconomic status and student achievement at Beverly elementary school*. Un published thesis. Marietta College.
- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Cattell, R.B., Barton, K. & Dielman, T.E. (1972). Prediction of school Achievements from Motivation, Personality, and Ability Measures. *Psychological Report*, 30, pp. 35-43.
- Cleaver, D. & Ballantyne, J. (2014). Teachers' Views of Constructivist Theory: A Qualitative Study Illuminating Relationships Between Epistemological Understanding and Music Teaching Practice. *International Journal of Music Education*, 32(2), pp. 228-241.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K. & Elder, G. H. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85(5), pp. 1259–1274.
- Chapman, M. & Sawyer, J. (2001). Bridging the Gap for Students at Risk of School Failure: A Social Work-Initiated Middle to High School Transition Programs. *Children & School*, 23(4), pp. 235-240.
- Cho, Y. & Shim, S.S. (2013): Predicting Teachers' Achievement Goals for Teaching: The Role of the Perceived School Goal Structure and Teachers' Sense of Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, pp. 12-21.
- Шарановић Божановић, Н. (1984). *Мозгућност утицања на когнитивни развој ученика који показују неуспех*. Београд: Просвета.
- Шарановић Божановић, Н. (1976). *Мозгућност предупредивања неуспеха у настави применом теорије етапног формирања умних радњи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Šimunović, Z. (2012). Poželjne osobine učitelja nastave instrumenta u glazbenoj školi, *Životi škola*, LVIII, br. 27, str. 167–176.
- Wang, M.T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Association*, 47(3), pp. 633-662.

SUMMARY

The monograph entitled *Factors of Achievement in Music Education* has been written in three main sections: a theoretical approach to research problem, a methodological approach to research problem and analysis and interpretation of empirical research results.

Within the theoretical approach to research problem, the author analyzes the pedagogical implications of achievement factors, including the following: the notion of achievement, the concept of school failure, the implications of school failure, the factors of achievement and their consequences.

Within the pedagogical factors of school achievement, the analysis from the point of view of different authors has been presented and the following crucial factors have been distinguished: school, mark and evaluation, motivation, curriculum, teaching, teaching contents and teaching aids, teacher, competences and professional development of teachers.

A comparative analysis of this issue has been carried out and a great deal of research on pedagogical factors that has a correlative link with school achievement has been presented. The researches are of pedagogical and psychological character, which have been realized in schools and faculties, and there are specific researches of this problem in the field of music education.

Furthermore, the concepts of music education in secondary schools and faculties have been analyzed at the level of education in the Republic of Serbia. The crucial details concern the subject of Counterpoint with all aspects that it entails to be mastered: Vocal counterpoint in secondary music schools, Vocal counterpoint at faculties, Instrumental counterpoint in secondary music schools, and Instrumental counterpoint at faculties.

After the analysis of the theoretical part of the research, there is a detailed methodological approach to the research problem in the monograph. The subject of research is to determine the factors of achievement in music education, with special reference to the factors of achievement in music education, and more specifically in teaching the Counterpoint. The applicative aim of the monograph is to provide readers with an insight into the current state of teaching in this subject and to look at opportunities for possible changes in teaching that would influence the improvement of performance in music education.

In accordance with the theoretical analysis, the empirical test has involved pupils and students examining them on the following pedagogical factors of achievement

in music education: *the organization and teaching aids of the institution, assessment in the counterpoint subject, elements of the curriculum in the counterpoint subject that can influence the success, the teaching of the Counterpoint, the success in mastering, the difficulty in mastering the content, the teacher in teaching.* Attitudes have been examined in relation to independent variables: grade / year of study, place of institution, final grade at half-year / January examination period. Several instruments, questionnaires, and rating scales have been used in the research and were constructed precisely to examine respondents' views on this issue. The survey involved 345 respondents, of which 227 were students and 118 were students.

The study has confirmed and partially validated research hypotheses about the existence of differences with respect to students' socio-demographic characteristics. The research conducted is of relevance to music education theory and may provide a good basis for some future research in secondary and tertiary music education, especially in counterpoint teaching. In order to obtain complete results, future research could be extended to all secondary music schools and all higher education institutions in the field of music education in the Republic of Serbia.

РЕГИСТАР ПОЈМОВА

А

Апликативни циљ 85

В

Вокални контрапункт 72, 73, 74, 89, 102, 121, 146

Д

Демократски тип 46, 47
Друштвено-економски фактори 17, 143

Е

Економске последице 27, 28

И

Импликатори школског неуспеха 11
Иновације у настави 26, 38, 41
Инструментални контрапункт 73, 77, 78, 80, 89, 127
Истраживање фактора 5, 16

К

Компетенције наставника 50, 134, 137
Континуитет успеха 9, 18, 68
Континуирано оцењивање 67
Корелација 11, 20, 74, 77, 81, 97, 151

М

Методика теоријске наставе 73
Мотивација 17, 25, 34, 35, 36, 54, 81, 136

Н

Наставна средства 37, 40, 41, 61, 73, 74, 77, 78, 81, 85, 90, 98, 100, 102, 126, 151
Наставне методе 90, 137
Наставник музике 55
Наставни садржаји 37, 40, 72, 79, 81,

123, 127, 130, 149

Наставни план и програм 10, 36, 64, 90, 98, 111, 113, 116, 117, 120, 139, 145, 149

Ниво постигнућа 60, 98

О

Облици рада 29
Опремљеност школе 36
Особине наставника 48, 49
Оцењивање 11, 12, 32, 33, 67, 68, 72, 81, 90, 98, 103, 106, 117, 138, 144

П

Педагошке импликације 5, 7, 28, 150
Педагошке мере 13
Педагошке последице 27, 28
Педагошки фактори 3, 5, 16, 26, 29, 84, 143, 144
Постигнуће 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 19, 20, 25, 26, 35, 36, 37, 38, 49, 85, 97, 98, 121, 123, 140, 144, 145, 147, 148, 150, 151
Практичне импликације 6
Предиктори 54
Претпоставке 6, 15, 21, 42
Професионани развој 49, 50, 51, 82

С

Савремена настава 38, 101
Сазнајни циљ 85
Сарадња наставника 48, 51, 120
Социјалне последице 27

Т

Теоријски циљ 85
Тип наставника 46, 47

У

Узроци неуспеха 15, 16, 21, 40

Усклађеност уџбеника 5, 85, 145

Ш

Школски успех 7, 8, 9, 16, 17, 22, 31,
32, 34, 39, 120, 123, 125, 136, 143, 144,
151

Школски неуспех 7, 8, 9, 10, 11, 16, 28,
29, 30, 31, 35, 40

РЕГИСТАР АУТОРА

- Akessa, G. 28
Андевски, М. 49
Арсенијевић, Ј. 49
Анђелковић, С. 7, 66, 108, 137, 147
Антонијевић, Р. 101
Austin, S. 47, 141, 150
Бабанский, Ю. К. 15, 16, 143, 144
Ballantyne, J. 82
Бацковић, А. 24
Barton, K. 25, 136, 144
Бауцал, А. 12, 106
Beatty, R. 51, 137, 144
Bennett, D. 56, 57
Bergen, T. 50, 51, 137, 144
Bertolini, K. 8
Билић, В. 9
Бјекић, Д. 47, 141
Богуновић, Б. 53, 54
Bosker, R. 48, 144, 145
Brickman, D. 22, 144
Брковић, А. 40, 126, 138, 144, 148
Bruce, C. 51, 137, 144
Будимир Нинковић, Г. 42, 134
Varvarigou, M. 82, 83, 152
Васић, А. 24, 144
Verloop, N. 50, 51, 137, 144
Вилотијевић, М. 7, 32
Вилотијевић, Н. 7, 32
Vries, de S. 48, 51, 52, 137
Vrugt, A. 36, 144
Вујачић, М. 39
Вујачић, Љ. 32
Вукасовић, М. 68, 108, 147
Вучелић Радовић, Б. 67
Гашић Павишић, С. 27, 144
Genc, A. 43
Genc, L. 43
Georgii-Hemming, E. 55, 56
Гојков, Г. 33
Grift, van de W. 48, 51, 52, 137
Guay, F. 47, 141, 150
Gulliford, R. 18, 143
Damme, Van J. 45, 140, 150
Дервишбеговић, М. 19
Dielman, T.E. 25, 136, 144
Dookie, L. 51, 137, 144
Дубљевић, Ј. 57
Дубљевић, Љ. 57
Dhufer, A. 28
Ђаковић Швајцер, К. 81, 117, 148
Ђорђевић, Б. 13, 19, 27, 43, 44
Ђорђевић, Ј. 8, 9, 12, 13, 15, 16, 21, 38, 39, 41, 42, 43, 101, 138, 143, 144, 149
Elder, G. H. 15
Elliott, A. 10
Esmonde, I. 51, 137, 144
Живковић, М. 71, 73, 78
Здравић Михаиловић, Д. 12, 58, 65, 66, 67, 79, 101, 108, 113, 120, 144, 147
Zeeberg, C. 36, 144
Зорман, Л. 19, 21, 143
Јакшић, И. 29

- Јанковић, Ј. 12, 106
 Јанковић, П. 39, 61, 120, 138
 Jansen, E. 48, 51, 52, 137
 Јевтић, Б. 35
 Јовић Милетић, А. 55
 Johnson, M. K. 15
 Казанская, В. Г. 8
 Кальмыкова, З. И. 25, 144
 Караферић, А. 71
 Каурин, Љ. 41, 101
 Квашчев, Р. 25, 26, 35, 136, 144
 Кожух, Б. 88, 91, 97
 Комленовић, Ђ. 27, 144
 Копас Вукашиновић, Е. 66, 108, 137, 147
 Коцић, Љ. 16, 18, 27, 36, 39, 126, 138, 143, 144, 148
 Крнета, Љ. 9, 13, 16, 21, 143, 144
 Круљ, Р. 40, 144
 Крутецкий, В.А. 122
 Kipisiewicz, Cz. 40, 144
 Лајовић, Б. 36, 136, 144
 Лакета, Н. 42, 45, 46, 47, 48, 50, 123, 134
 Лалић Вучетић, Н. 34
 Lomos, C. 48, 144, 145
 Лунгулов, Б. 35, 136, 144
 Лутершек, Н. 24
 Мајор, Р. 81, 117, 148
 Максимовић, Ј. 8, 11, 14, 15, 24, 30, 67, 88, 91, 97, 108, 126, 137, 144, 147, 148
 Малинић, Д. 11, 12, 13, 14, 17, 20, 27, 29, 40, 106, 140, 143, 144, 150
 Марковац, Ј. 8, 11, 18, 23, 29, 40 138, 143, 144
 Матејевић, М. 81, 117, 148
 Meijer, P. 50, 51, 137, 144
 Meirink, J. 50, 51, 137, 144
 Милановић Наход, С. 13
 Милићевић, Н. 53
 Милошевић, И. 56, 57, 143, 144
 Миовска Спасева, С. 68, 108, 147
 Мирков, С. 35, 36, 37, 144
 Мировић, Т. 57
 Михајловић, Д. 31, 34
 Монрое, W. S. 143
 Мурачковский, М. И. 11
 Muszynski, H. 44, 122
 Нагорни Петров, Н. 12, 66, 67, 71, 73, 74, 79, 80, 108, 144, 147
 Нешић, В. 53
 Нешић, М. 53
 Николић, Н. 9
 Николић, Р. 10, 12, 13, 16, 18, 19, 40, 143, 144, 145
 Овесни, К. 31, 34
 Oort, F. J. 36, 144
 Opdenakker, M.C. 45, 140, 150
 Ouserman, D. 22, 144, 145
 Павловић, Б. 32, 38, 101
 Павловић, Ј. 32, 123
 Пекић, Ј. 43, 54
 Пекић, С. 67
 Перичић, В. 71, 73
 Петковић, В. 38, 43, 52
 Пехлић, И. 25

- Пешикан, А. 67
Плавша, Д. 41, 59
Полексић, В. 67
Поткоњак, Н. 9, 13, 15, 16, 21, 143, 144
Pringl, К. 17, 143
Пртљага, С. 33
Радовановић, В. 25, 26, 136, 144
Радовић, В. 31, 34
Радојковић, А. 23, 144
Родић, Р. 39, 61, 120, 138
Ross, J. 51, 137, 144
Rhodes, M. 22, 144
Sawyer, J. 30, 31, 144, 145
Светић, И. 28
Senécal, С. 47, 141, 150
Speese, D. 24, 144, 145
Станисављевић Петровић, З. 7, 21, 22, 67, 108, 144, 147
Станић, И. 40, 125, 144
Станојловић, Б. 19, 20, 143, 144
Станчић, М. 32, 44, 46, 50, 144, 147
Стојановић, Д. 7, 32, 41, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 68, 71, 73, 74, 79, 80, 81, 101, 108, 113, 117, 120, 143, 144, 147, 148
Stremmel, А. 8
Сузић, Н. 42, 43, 46, 123, 138, 149
Shim, S.S. 50, 52, 137
Schulman, L.S. 43, 52
Тајчевић, М. 71
Тодоровић, Ј. 53
Тошић Рудић, М. 123
Трнавац, Н. 16, 47, 134, 143
Трогклић, А. 24, 144
Трој, Ф. 9, 16, 20, 21, 143, 144
Тубић, Д. 48, 123
Thorngren, J. 8
Фелбабов, В. 81, 117, 148
Fernet, С. 47, 141, 150
Freer, Р. 56, 57
Фурлан, И. 14
Хавелка, Н. 12, 13, 20, 27, 106, 138
Hallam, S. 82, 83, 152
Hanes, В. 17
Хебиб, Е. 12, 42, 106, 138, 149
Holcombe, R. 31, 136, 144, 145
Hofman, R. 48, 144, 145
Cattell, R.B. 25, 136, 144
Cleaver, D. 82
Cooper, D. 24, 144, 145
Creech, А. 82, 83, 152
Crosnoe, R. 15
Chapman, M. 30, 31, 144, 145
Cho, Y. 50, 52, 137
Џинович, В. 29
Шарановић Божановић, Н. 16, 30, 143, 144
Шимуновић, З. 38
Quarrie, S. 67
Wang, M.T. 31, 136, 144, 145
Westvall, M. 55, 56

ПРИЛОГ 1 – Упитник УУВК

(упитник за ученике вокалног контрапункта –III разред)

Поштовани ученици,

Циљ ове анкете је сагледавање успешности у стицању знања и вештина из предмета Контрапункт, као и фактора који утичу на успех, односно неуспех у овом предмету. У циљу прикупљања релевантних података неопходна су нам Ваша мишљења и ставови.

Резултати овог испитивања биће детаљно анализирани и могу чинити полазну основу за утврђивање фактора који утичу на успех/неуспех из предмета Контрапункт, повезаних са организацијом рада школе, радом наставника, наставним средствима, условима рада и настојањем да се исти осавремене у циљу што бољег успеха ученика. Због тога Вас молимо да најискреније попуните овај упитник у вези са траженим мишљењима, ставовима и оценама о наведеним проблемима. Питања у упитнику су различитог типа, те је потребно, сходно њиховој формулацији, пажљиво одабрати, рангирати или дописати одговор. Упитник је анониман!

Надамо се да ћете објективно и коректно приступити овом задатку и тиме дати свој допринос нашој истраживачкој активности.

УНАПРЕД ХВАЛА НА САРАДЊИ

I

1. Пол (заокружите): а) М (мушки) б) Ж (женски)

2. Место _____

3. Школа _____

4. Разред (заокружите): а) III (трећи), б) IV (четврти)

5. Одсек (заокружите):

а) Теоријски б) Инструментални: _____

6. Закључна оцена на полугодишту из предмета Контрапункт _____

II

1. У којој мери сте задовољни радом ненаставног особља (секретаријат, домар, хигијенске раднице...)?

а) задовољан/на сам б) углавном сам задовољан/на в) нисам задовољан/на

2. Којим наставним средствима располаже учионица у којој се одвија настава Контрапункта?

а) табла б) клавира в) рачунар г) видео-бим
д) аудио уређај ђ) телевизор е) нешто друго _____

3. Колико се често у настави Контрапункта користи рачунар за видео и аудио записе?

а) веома често б) понекада в) никада

4. Да ли библиотека Ваше школе располаже довољним бројем аудио записа неопходних за предмет Контрапункт?

а) да б) не в) нисам упознат/та

5. У којој мери библиотека Ваше школе располаже књигама које можете користити за учење садржаја у настави Контрапункта?

а) има довољно књига б) књига има, али не у довољном броју
в) нема књига из ове области

6. У којој мери сте задовољни оценом коју сте добили на полугодишту из предмета Контрапункт?

а) веома сам задовољан/на б) делимично сам задовољан/на
в) нисам задовољан/на

7. Да ли сматрате да Ваша оцена из предмета Контрапункт одговара Вашем учењу и залагању?

а) да, одговара мом учењу и залагању б) делимично одговара
в) не, уопште не одговара мом учењу и залагању

8. У којој мери сте задовољни начином оцењивања из предмета Контрапункт?

а) веома сам задовољан/на б) задовољан/на сам в) нисам задовољан/на

9. Да ли сматрате да Ваша закључна оцена представља Ваш целокупан рад током полугодишта (домаћи задаци, писмени задаци, тестови, усмено одговарање, редовност, активност....)?

а) да б) не

10. Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, упишите који су то разлози:

11. Да ли сматрате да је за савладавање садржаја из Контрапункта неопходно предзнање из Теорије музике, Хармоније и Музичких облика?

а) да б) не в) не знам

12. Да ли сматрате да су на Вашу закључну оцену из предмета Контрапункт утицале оцене које имате из других или сродних предмета?

а) да б) не в) не знам

13. Да ли сматрате да редовно учење и континуирана провера знања доприноси постизању бољег успеха у настави Контрапункта?

а) да б) не в) не знам

14. Да ли, по Вашем мишљењу, на Ваш успех из предмета Контрапункт утиче преобиман наставни план и програм у односу на број часова предвиђених за тај предмет?

а) да б) не в) не знам

15. Колико сте активни на часовима Контрапункта?

а) увек сам активан/на б) активан/на сам понекад
в) никада нисам активан/на

16. Колико времена недељно утрошите на припрему за предмет Контрапункт?

17. Колико сте оптерећени учењем, часовима и домаћим задацима из Контрапункта?

- а) нисам уопште оптерећен/на б) делимично сам оптерећен/на
в) много сам оптерећен/на

18. Заокружите предмете са чијим садржајима се може повезати настава Контрапункта:

- а) теорија музике б) хармонија в) клавир г) хор д) историја музике
ђ) дириговање е) солфеђо ж) музички облици
з) свирање хорских партитура и) нешто друго што није понуђено _____
-

19. Како оцењујете Вашу сарадњу са наставником Контрапункта?

- а) имам одличну сарадњу б) имам добру сарадњу
в) немам никакву сарадњу

20. Да ли часови Контрапункта почињу тачно на време?

- а) увек б) понекад в) никад

21. Да ли су и у којој мери предавања наставника усклађена са наставним планом и програмом предмета Контрапункт и садржајем уџбенику?

- а) да, увек б) понекад в) нису усклађена

22. У којој мери се наставник залаже у настави?

- а) веома се залаже б) понекад се залаже, а понекад не
в) никад се не залаже

23. На који начин Вас наставник мотивише за постизање бољег успеха из Контрапункта?

- а) похвалама, б) већом оценом, в) на други начин (упишите како) _____
-

24. У којој мери сте задовољни наставом из предмета Контрапункт?

- а) да, веома сам задовољан/на б) углавном сам задовољан/на
в) не, нисам задовољан/на

25. Уколико сте на претходно питање одговорили са **ДА**, објасните чиме сте задовољни:

26. Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, објасните чиме нисте задовољни:

27. Шта бисте променили у организацији наставе Контрапункта, што би допринело побољшању Вашег успеха?

28. Шта бисте предложили наставнику Контрапункта да промени у раду у циљу постизања бољег успеха?

29. У којој мери Вам знање из Историје музике помаже да разумете и савладате стилске карактеристике ренесансног вокалног контрапункта?

- а) у великој мери б) није ми неопходно
в) помаже ми само код одређених лекција

30. Да ли Вам извођење ренесансних композиција у хору помаже за разумевање стила, као и за писање домаћих задатака из вокалног контрапункта?

- а) да б) не в) не знам

31. Да ли су Вам правила вокалног контрапункта *строгог стила* ренесансе претешка за савладавање?

- а) да б) не в) немам мишљење

32. Које су Вам области или лекције из вокалног контрапункта биле претешке и несавладиве у протеклом полугодишту, а које су утицале на Вашу коначну оцену?

33. Да ли по Вашем мишљењу постоји неки наставни садржај из вокалног контрапункта који нисте могли уопште да усвојите?

- а) не б) да (упишите који је то садржај)
-

34. Да ли сматрате да су писмени задаци из вокалног контрапункта преобимни и презахтевни?

а) да б) не в) немам мишљење

35. Да ли Вам је, изучавањем стилских карактеристика ренесансе кроз предмет Контрапункт, сада тај далеки стил блискији?

а) да б) не в) не волим ренесансни стил

ПРИЛОГ 2 – Упитник УУИК

(упитник за ученике инструменталног контрапункта – IV разред)

Поштовани ученици,

Циљ ове анкете је сагледавање успешности у стицању знања и вештина из предмета Контрапункт, као и фактора који утичу на успех, односно неуспех у овом предмету. У циљу прикупљања релевантних података неопходна су нам Ваша мишљења и ставови.

Резултати овог испитивања биће детаљно анализирани и могу чинити полазну основу за утврђивање фактора који утичу на успех/неуспех из предмета Контрапункт, повезаних са организацијом рада школе, радом наставника, наставним средствима, условима рада и настојање да се исти осавремене у циљу што бољег успеха ученика. Због тога Вас молимо да најискреније попуните овај упитник у вези са траженим мишљењима, ставовима и оценама о наведеним проблемима. Питања у упитнику су различитог типа, те је потребно, сходно њиховој формулацији, пажљиво одабрати, рангирати или дописати одговор. Упитник је анониман!

Надамо се да ћете објективно и коректно приступити овом задатку и тиме дати свој допринос нашој истраживачкој активности.

УНАПРЕД ХВАЛА НА САРАДЊИ

I

1. Пол (заокружите): а) М (мушки) б) Ж (женски)
2. Место _____
3. Школа _____
4. Разред (заокружите): а) III (трећи), б) IV (четврти)
5. Одсек (заокружите):
а) Теоријски б) Инструментални: _____
6. Закључна оцена на полугодишту из предмета Контрапункт _____

II

1. У којој мери сте задовољни радом ненаставног особља (секретаријат, домар, хигијенске раднице...)?

а) задовољан/на сам б) углавном сам задовољан/на в) нисам задовољан/на

2. Којим наставним средствима располаже учионица у којој се одвија настава Контрапункта?

а) табла б) клавир в) рачунар г) видео-бим
д) аудио уређај ђ) телевизор е) нешто друго _____

3. Колико се често у настави Контрапункта користи рачунар за видео и аудио записе?

а) веома често б) понекада в) никада

4. Да ли библиотека Ваше школе располаже довољним бројем аудио записа неопходних за предмет Контрапункт?

а) да б) не в) нисам упознат/та

5. У којој мери библиотека Ваше школе располаже књигама које можете користити за учење садржаја у настави Контрапункта?

а) нема књига из ове области б) има довољно књига
в) књига има, али не у довољном броју

6. У којој мери сте задовољни оценом коју сте добили на полугодишту из предмета Контрапункт?

а) веома сам задовољан/на б) делимично сам задовољан/на
в) нисам задовољан/на

7. Да ли сматрате да Ваша оцена из предмета Контрапункт одговара Вашем учењу и залагању?

а) да, одговара мом учењу и залагању б) делимично одговара
в) не, уопште не одговара мом учењу и залагању

8. У којој мери сте задовољни начином оцењивања из предмета Контрапункт?

а) веома сам задовољан/на б) задовољан/на сам в) нисам задовољан/на

9. Да ли сматрате да Ваша закључна оцена представља Ваш целокупан рад током полугодишта (домаћи задаци, писмени задаци, тестови, усмено одговарање, редовност, активност....)?

а) да б) не

10. Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, упишите који су то разлози:

11. Да ли сматрате да је за савладавање садржаја из Контрапункта неопходно предзнање из Теорије музике, Хармоније и Музичких облика?

а) да б) не в) не знам

12. Да ли сматрате да су на Вашу закључну оцену из предмета Контрапункт утицале оцене које имате из других или сродних предмета?

а) да б) не в) не знам

13. Да ли сматрате да редовно учење и континуирана провера знања доприноси постизању бољег успеха у настави Контрапункта?

а) да б) не в) не знам

14. Да ли, по Вашем мишљењу, на Ваш успех из предмета Контрапункт утиче преобиман наставни план и програм у односу на број часова предвиђених за тај предмет?

а) да б) не в) не знам

15. Колико сте активни на часовима Контрапункта?

а) увек сам активан/на б) активан/на сам понекад
в) никада нисам активан/на

16. Колико времена недељно утрошите на припрему за предмет Контрапункт?

17. Колико сте оптерећени учењем, часовима и домаћим задацима из Контрапункта?

- а) нисам уопште оптерећен/на б) делимично сам оптерећен/на
в) много сам оптерећен/на

18. Заокружите предмете са чијим садржајима се може повезати настава Контрапункта:

- а) теорија музике б) хармонија в) клавир г) хор д) историја музике
ђ) дириговање е) солфеђо ж) музички облици
з) свирање хорских партитура и) нешто друго што није понуђено ____
-

19. Како оцењујете Вашу сарадњу са наставником Контрапункта?

- а) имам одличну сарадњу б) имам добру сарадњу
в) немам никакву сарадњу

20. Да ли часови Контрапункта почињу тачно на време?

- а) увек б) понекад в) никад

21. Да ли су и у којој мери предавања наставника усклађена са наставним планом и програмом предмета Контрапункт и садржајем у уџбенику?

- а) да, увек б) понекад в) нису усклађена

22. У којој мери се наставник залаже у настави?

- а) веома се залаже б) понекад се залаже, а понекад не
в) никад се не залаже

23. На који начин Вас наставник мотивише за постизање бољег успеха из Контрапункта?

- а) похвалама, б) већом оценом, в) на други начин (упишите како) ____
-

24. У којој мери сте задовољни наставом из предмета Контрапункт?

- а) да, веома сам задовољан/на б) углавном сам задовољан/на
в) не, нисам задовољан/на

25. Уколико сте на претходно питање одговорили са **ДА**, објасните чиме сте задовољни:

26. Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, објасните чиме нисте задовољни:

27. Шта бисте променили у организацији наставе Контрапункта, што би допринело побољшању Вашег успеха?

28. Шта бисте предложили наставнику Контрапункта да промени у раду у циљу постизања бољег успеха?

29. У којој мери Вам знање из Теорије музике, Хармоније и Музичких облика помаже у савладавању стилских карактеристика барокног инструменталног контрапункта?

- а) у великој мери б) није ми неопходно
в) помаже ми само код одређених лекција

30. Да ли Вам извођење барокних композиција на часовима клавира олакшава израду полифоних облика инструменталног контрапункта?

- а) да б) не в) не знам

31. Да ли су Вам правила инструменталног *слободног стила* лакша за савладавање одренесансног *строгог стила*?

- а) да б) не в) немам мишљење

32. Које су Вам области или лекције из инструменталног контрапункта биле претешке и несавладиве у протеклом полугодишту, а које су утицале на Вашу коначну оцену?

33. Да ли по Вашем мишљењу постоји неки наставни садржај из инструменталног контрапункта који нисте могли уопште да усвојите?

- а) не б) да (упишите који је то садржај)
-

34. Да ли сматрате да су писмени задаци из инструменталног контрапункта преобимни и презахтевни?

а) да б) не в) немам мишљење

35. Да ли Вам слушање барокних полифоних композиција помаже у изучавању стилских карактеристика инструменталног контрапункта?

а) у потпуности б) не помаже ми в) не слушам барокну музику

ПРИЛОГ 3 – Упитник УСВК

(упитник за студенте вокалног контрапункта – I година)

Поштовани студенти,

Циљ ове анкете је сагледавање успешности у стицању знања и вештина из предмета Контрапункт, као и фактора који утичу на успех, односно неуспех у овом предмету. У циљу прикупљања релевантних података неопходна су нам Ваша мишљења и ставови.

Резултати овог испитивања биће детаљно анализирани и могу чинити полазну основу за утврђивање фактора који утичу на успех/неуспех из предмета Контрапункт, повезаних са организацијом рада факултета, радом наставника, наставним средствима, условима рада и настојањем да се исти осавремене у циљу што бољег успеха студената. Због тога Вас молимо да најискреније попуните овај упитник у вези са траженим мишљењима, ставовима и оценама о наведеним проблемима. Питања у упитнику су различитог типа, те је потребно, сходно њиховој формулацији, пажљиво одабрати, рангирати или дописати одговор. Упитник је анониман!

Надамо се да ћете објективно и коректно приступити овом задатку и тиме дати свој допринос нашој истраживачкој активности.

УНАПРЕД ХВАЛА НА САРАДЊИ

I

1. Пол (заокружите): а) М (мушки) б) Ж (женски)
2. Место _____
3. Факултет _____
4. Година студија (заокружите): а) I (прва), б) II (друга)
5. Одсек (заокружите):
- а) Теоријски б) Инструментални: _____
6. Оцена из предмета Контрапункт у јануарском испитном року _____

II

1. У којој мери сте задовољни радом ненаставног особља (секретаријат, домар, хигијенске раднице...)?

а) задовољан/на сам б) углавном сам задовољан/на в) нисам задовољан/на

2. Којим наставним средствима располаже учионица у којој се одвија настава Контрапункта?

а) табла б) клавира в) рачунар г) видео-бим

д) аудио уређај ђ) телевизор е) нешто друго _____

3. Колико се често у настави Контрапункта користи рачунар за видео и аудио записе?

а) веома често б) понекада в) никада

4. Да ли библиотека Ваше школе располаже довољним бројем аудио записа неопходних за предмет Контрапункт?

а) да б) не в) нисам упознат/та

5. У којој мери библиотека Ваше школе располаже књигама које можете користити за учење садржаја у настави Контрапункта?

а) има довољно књига б) књига има, али не у довољном броју

в) нема књига из ове области

6. У којој мери сте задовољни оценом коју сте добили у јануарском испитном року из предмета Контрапункт?

а) веома сам задовољан/на б) делимично сам задовољан/на

в) нисам задовољан/на

7. Да ли сматрате да Ваша оцена из предмета Контрапункт одговара Вашем учењу и залагању?

а) да, одговара мом учењу и залагању б) делимично одговара

в) не, уопште не одговара мом учењу и залагању

8. У којој мери сте задовољни начином оцењивања из предмета Контрапункт?

а) веома сам задовољан/на б) задовољан/на сам в) нисам задовољан/на

9. Да ли сматрате да Ваша закључна оцена представља Ваш целокупан рад током полугодишта (домаћи задаци, писмени задаци, тестови, усмено одговарање, редовност, активност....)?

а) да б) не

10. Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, упишите који су то разлози:

11. Да ли сте задовољни начином бодовања предиспитних и испитних обавеза из предмета Контрапункт?

а) да б) не

12. Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, упишите чиме то нисте задовољни:

13. Да ли сматрате да редовно учење и континуирана провера знања доприноси постизању бољег успеха у настави Контрапункта?

а) да б) не в) не знам

14. Да ли, по Вашем мишљењу, на Ваш успех из предмета Контрапункт утиче преобиман наставни план и програм у односу на број часова предвиђених за тај предмет?

а) да б) не в) не знам

15. Колико сте активни на часовима Контрапункта?

а) увек сам активан/на б) активан/на сам понекад
в) никада нисам активан/на

16. Колико времена недељно утрошите на припрему за предмет Контрапункт?

17. Колико сте оптерећени учењем, часовима и домаћим задацима из Контрапункта?

- а) нисам уопште оптерећен/на б) делимично сам оптерећен/на
в) много сам оптерећен/на

18. Заокружите предмете са чијим садржајима се може повезати настава Контрапункта:

- а) теорија музике б) хармонија в) клавир г) хор д) историја музике
ђ) дириговање е) солфеђо ж) музички облици
з) свирање хорских партитура и) нешто друго што није понуђено ____
-

19. Како оцењујете Вашу сарадњу са наставником Контрапункта?

- а) имам одличну сарадњу б) имам добру сарадњу
в) немам никакву сарадњу

20. Да ли часови Контрапункта почињу тачно на време?

- а) увек б) понекад в) никад

21. Да ли су и у којој мери предавања наставника усклађена са наставним планом и програмом предмета Контрапункт и садржајем у уџбенику?

- а) да, увек б) понекад в) нису усклађена

22. У којој мери се наставник залаже у настави?

- а) веома се залаже б) понекад се залаже, а понекад не
в) никад се не залаже

23. На који начин Вас наставник мотивише за постизање бољег успеха из Контрапункта?

- а) похвалама, б) већом оценом, в) на други начин (упишите како) ____
-

24. У којој мери сте задовољни наставом из предмета Контрапункт?

- а) да, веома сам задовољан/на б) углавном сам задовољан/на
в) не, нисам задовољан/на

25. Уколико сте на претходно питање одговорили са **ДА**, објасните чиме сте задовољни:

26. Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, објасните чиме нисте задовољни:

27. Шта бисте променили у организацији наставе Контрапункта, што би допринело побољшању Вашег успеха?

28. Шта бисте предложили наставнику Контрапункта да промени у раду у циљу постизања бољег успеха?

29. У којој мери Вам знање из Историје музике помаже да разумете и савладате стилске карактеристике ренесансног вокалног контрапункта?

- а) у великој мери б) није ми неопходно
в) помаже ми само код одређених лекција

30. Да ли Вам извођење ренесансних композиција у хору помаже за разумевање стила, као и за писање домаћих задатака из вокалног контрапункта?

- а) да б) не в) не знам

31. Да ли су Вам правила вокалног контрапункта „строгог стила“ ренесансе претешка за савладавање?

- а) да б) не в) немам мишљење

32. 31. Које су Вам области или лекције из вокалног контрапункта биле претешке и несавладиве у протеклом семестру, а које су утицале на Вашу коначну оцену?

33. Да ли по Вашем мишљењу постоји неки наставни садржај из вокалног контрапункта који нисте могли уопште да усвојите?

- а) не б) да (упишите који је то садржај)
-

34. Да ли сматрате да су писмени задаци из вокалног контрапункта преобимни и презахтевни?

а) да б) не в) немам мишљење

35. Да ли Вам је, изучавањем стилских карактеристика ренесансе кроз предмет Контрапункт, сада тај „далеки“ стил блискији?

а) да б) не в) не волим ренесансни стил

ПРИЛОГ 4 – Упитник УСИК

(упитник за студенте инструменталног контрапункта – II година)

Поштовани студенти,

Циљ ове анкете је сагледавање успешности у стицању знања и вештина из предмета Контрапункт, као и фактора који утичу на успех, односно неуспех у овом предмету. У циљу прикупљања релевантних података неопходна су нам Ваша мишљења и ставови.

Резултати овог испитивања биће детаљно анализирани и могу чинити полазну основу за утврђивање фактора који утичу на успех/неуспех из предмета Контрапункт, повезаних са организацијом рада факултета, радом наставника, наставним средствима, условима рада и настојањем да се исти осавремене у циљу што бољег успеха студената. Због тога Вас молимо да најискреније попуните овај упитник у вези са траженим мишљењима, ставовима и оценама о наведеним проблемима. Питања у упитнику су различитог типа, те је потребно, сходно њиховој формулацији, пажљиво одабрати, рангирати или дописати одговор. Упитник је анониман!

Надамо се да ћете објективно и коректно приступити овом задатку и тиме дати свој допринос нашој истраживачкој активности.

УНАПРЕД ХВАЛА НА САРАДЊИ

I

1. Пол (заокружите): а) М (мушки) б) Ж (женски)
2. Место _____
3. Факултет _____
4. Година студија (заокружите): а) I (прва), б) II (друга)
5. Одсек (заокружите):
- а) Теоријски б) Инструментални: _____
6. Оцена из предмета Контрапункт у јануарском испитном року _____

II

1. У којој мери сте задовољни радом ненаставног особља (секретаријат, домар, хигијенске раднице...)?

а) задовољан/на сам б) углавном сам задовољан/на в) нисам задовољан/на

2. Којим наставним средствима располаже учионица у којој се одвија настава Контрапункта?

а) табла б) клавира в) рачунар г) видео-бим

д) аудио уређај ђ) телевизор е) нешто друго _____

3. Колико се често у настави Контрапункта користи рачунар за видео и аудио записе?

а) веома често б) понекада в) никада

4. Да ли библиотека Ваше школе располаже довољним бројем аудио записа неопходних за предмет Контрапункт?

а) да б) не в) нисам упознат/та

5. У којој мери библиотека Ваше школе располаже књигама које можете користити за учење садржаја у настави Контрапункта?

а) има довољно књига б) књига има, али не у довољном броју
в) нема књига из ове области

6. У којој мери сте задовољни оценом коју сте добили у јануарском испитном року из предмета Контрапункт?

а) веома сам задовољан/на б) делимично сам задовољан/на
в) нисам задовољан/на

7. Да ли сматрате да Ваша оцена из предмета Контрапункт одговара Вашем учењу и залагању?

а) да, одговара мом учењу и залагању б) делимично одговара
в) не, уопште не одговара мом учењу и залагању

8. У којој мери сте задовољни начином оцењивања из предмета Контрапункт?

а) веома сам задовољан/на б) задовољан/на сам в) нисам задовољан/на

9. Да ли сматрате да Ваша закључна оцена представља Ваш целокупан рад током полугодишта (домаћи задаци, писмени задаци, тестови, усмено одговарање, редовност, активност....)?

а) да б) не

10. Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, упишите који су то разлози:

11. Да ли сте задовољни начином бодовања предиспитних и испитних обавеза из предмета Контрапункт?

а) да б) не

12. Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, упишите чиме то нисте задовољни:

13. Да ли сматрате да редовно учење и континуирана провера знања доприноси постизању бољег успеха у настави Контрапункта?

а) да б) не в) не знам

14. Да ли, по Вашем мишљењу, на Ваш успех из предмета Контрапункт утиче преобиман наставни план и програм у односу на број часова предвиђених за тај предмет?

а) да б) не в) не знам

15. Колико сте активни на часовима Контрапункта?

а) увек сам активан/на б) активан/на сам понекад
в) никада нисам активан/на

16. Колико времена недељно утрошите на припрему за предмет Контрапункт?

17. Колико сте оптерећени учењем, часовима и домаћим задацима из Контрапункта?

- а) нисам уопште оптерећен/на б) делимично сам оптерећен/на
в) много сам оптерећен/на

18. Заокружите предмете са чијим садржајима се може повезати настава Контрапункта:

- а) теорија музике б) хармонија в) клавир г) хор д) историја музике
ђ) дириговање е) солфеђо ж) музички облици
з) свирање хорских партитура и) нешто друго што није понуђено _____
-

19. Како оцењујете Вашу сарадњу са наставником Контрапункта?

- а) имам одличну сарадњу б) имам добру сарадњу
в) немам никакву сарадњу

20. Да ли часови Контрапункта почињу тачно на време?

- а) увек б) понекад в) никад

21. Да ли су и у којој мери предавања наставника усклађена са наставним планом и програмом предмета Контрапункт и садржајем у уџбенику?

- а) да, увек б) понекад в) нису усклађена

22. У којој мери се наставник залаже у настави?

- а) веома се залаже б) понекад се залаже, а понекад не
в) никад се не залаже

23. На који начин Вас наставник мотивише за постизање бољег успеха из Контрапункта?

- а) похвалама, б) већом оценом, в) на други начин (упишите како) _____
-

24. У којој мери сте задовољни наставом из предмета Контрапункт?

- а) да, веома сам задовољан/на б) углавном сам задовољан/на
в) не, нисам задовољан/на

25. Уколико сте на претходно питање одговорили са **ДА**, објасните чиме сте задовољни:

26. Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, објасните чиме нисте задовољни:

27. Шта бисте променили у организацији наставе Контрапункта, што би допринело побољшању Вашег успеха?

28. Шта бисте предложили наставнику Контрапункта да промени у раду у циљу постизања бољег успеха?

29. У којој мери Вам знање из Теорије музике, Хармоније и Музичких облика помаже у савладавању стилских карактеристика барокног инструменталног контрапункта?

- а) у великој мери б) није ми неопходно
в) помаже ми само код одређених лекција

30. Да ли Вам извођење барокних композиција на часовима клавира олакшава израду полифоних облика инструменталног контрапункта?

- а) да б) не в) не знам

31. Да ли су Вам правила инструменталног *слободног стила* лакша за савладавање од ренесансног *строгог стила*?

- а) да б) не в) немам мишљење

32. Које су Вам области или лекције из инструменталног контрапункта биле претешке и несавладиве у протеклом полугодишту, а које су утицале на Вашу коначну оцену?

33. Да ли по Вашем мишљењу постоји неки наставни садржај из инструменталног контрапункта који нисте могли уопште да усвојите?

- а) не б) да (упишите који је то садржај)
-

34. Да ли сматрате да су писмени задаци из инструменталног контрапункта преобимни и презахтевни?

а) да б) не в) немам мишљење

35. Да ли Вам слушање барокних полифоних композиција помаже у изучавању стилских карактеристика инструменталног контрапункта?

а) у потпуности б) не помаже ми в) не слушам барокну музику

ПРИЛОГ 5 – Скала процене СПУВК

(Скала процене за ученике вокалног контрапункта – III разред)

Упишите одређени број на предвиђена места која изражавају Ваш степен сагласности са нашим тврдњама:

- 1 – уопште се не слажем
- 2 – не слажем се
- 3 – мало се слажем
- 4 – слажем се
- 5 – у потпуности се слажем

ТВРДЊА/ИСКАЗ	СЛАГАЊЕ				
	1	2	3	4	5
1. Обавештења су благовремено истакнута на огласној табли и сајту школе					
2. Распоред часова је добар за ученике					
3. Сва наставна средства потребна за час Контрапункта увек су нам доступна					
4. Недељни број часова Контрапункта је довољан					
5. Наставни садржаји из Контрапункта су усклађени са уџбеником					
6. Уџбеник за Контрапункт је добро написан					
7. За учење поред уџбеника користим додатну литературу и информације са интернета					
8. На почетку школске године наставник нас упознаје са планом и програмом					
9. Наставник јасно и разумљиво предаје					
10. Наставник нас увек подстиче на размишљање и дискусију					
11. Нову лекцију увек повезујемо са претходном					
12. Нове садржаје проверавамо кроз практичне задатке					

13.	Задатке увек свирамо/певамо на часу					
14.	Наставник редовно прегледава домаће задатке и указује на грешке					
15.	Наставник нам често задаје задатке за рад по групама					
16.	Наставник нас подстиче на истраживачки рад					
17.	Наставник боље и успешније ученике увек истиче и похваљује					
18.	Наставник посебно посвећује пажњу мање успешним ученицима					
19.	Сваку оцену наставник образложи и пита ученика за мишљење					
20.	Мој рад наставник континуирано прати и оцењује					
21.	Повезаност Контрапункта са предметима сличног садржаја увек је заступљена на часовима					

ПРИЛОГ 6 – Скала процене СПУИК

(Скала процене за ученике инструменталног контрапункта – IV разред)

Упишите одређени број на предвиђена места која изражавају Ваш степен сагласности са нашим тврдњама:

- 1 – уопште се не слажем
- 2 – не слажем се
- 3 – мало се слажем
- 4 – слажем се
- 5 – у потпуности се слажем

ТВРДЊА/ИСКАЗ		СЛАГАЊЕ				
		1	2	3	4	5
1.	Обавештења су благовремено истакнута на огласној табли и сајту школе					
2.	Распоред часова је добар за ученике					
3.	Сва наставна средства потребна за час Контрапункта увек су нам доступна					
4.	Недељни број часова Контрапункта је довољан					
5.	Наставни садржаји из Контрапункта су усклађени са уџбеником					
6.	Уџбеник за Контрапункт је добро написан					
7.	За учење поред уџбеника користим додатну литературу и информације са интернета					
8.	На почетку школске године наставник нас упознаје са планом и програмом					
9.	Наставник јасно и разумљиво предаје					
10.	Наставник нас увек подстиче на размишљање и дискусију					
11.	Нову лекцију увек повезујемо са претходном					
12.	Нове садржаје проверавамо кроз практичне задатке					

13.	Задатке увек свирамо/певамо на часу					
14.	Наставник редовно прегледава домаће задатке и указује на грешке					
15.	Наставник нам често задаје задатке за рад по групама					
16.	Наставник нас подстиче на истраживачки рад					
17.	Наставник боље и успешније ученике увек истиче и похваљује					
18.	Наставник посебно посвећује пажњу мање успешним ученицима					
19.	Сваку оцену наставник образложи и пита ученика за мишљење					
20.	Мој рад наставник континуирано прати и оцењује					
21.	Повезаност Контрапункта са предметима сличног садржаја увек је заступљена на часовима					

ПРИЛОГ 7 – Скала процене СПСВК

(Скала процене за студенте вокалног контрапункта – I година)

Упишите одређени број на предвиђена места која изражавају Ваш степен сагласности са нашим тврдњама:

- 1 – уопште се не слажем
- 2 – не слажем се
- 3 – мало се слажем
- 4 – слажем се
- 5 – у потпуности се слажем

ТВРДЊА/ИСКАЗ	СЛАГАЊЕ				
	1	2	3	4	5
1. Обавештења су благовремено истакнута на огласној табли и сајту факултета					
2. Распоред часова је добар за студенте					
3. Сва наставна средства потребна за час Контрапункта увек су нам доступна					
4. Недељни број часова Контрапункта је довољан					
5. Наставни садржаји из Контрапункта су усклађени са уџбеником					
6. Уџбеник за Контрапункт је добро написан					
7. За учење поред уџбеника користим додатну литературу и информације са интернета					
8. На почетку школске године наставник нас упознаје са планом и програмом					
9. Наставник јасно и разумљиво предаје					
10. Наставник нас увек подстиче на размишљање и дискусију					
11. Нову лекцију увек повезујемо са претходном					
12. Нове садржаје проверавамо кроз практичне задатке					

13.	Задатке увек свирамо/певамо на часу					
14.	Наставник редовно прегледава домаће задатке и указује на грешке					
15.	Наставник нам често задаје задатке за рад по групама					
16.	Наставник нас подстиче на истраживачки рад					
17.	Наставник боље и успешније студенте увек истиче и похваљује					
18.	Наставник посебно посвећује пажњу мање успешним студентима					
19.	Сваку оцену наставник образложи и пита студента за мишљење					
20.	Мој рад наставник континуирано прати и оцењује					
21.	Повезаност Контрапункта са предметима сличног садржаја увек је заступљена на часовима					

ПРИЛОГ 8 – Скала процене СПСИК

(Скала процене за студенте инструменталног контрапункта – II година)

Упишите одређени број на предвиђена места која изражавају Ваш степен сагласности са нашим тврдњама:

- 1 – уопште се не слажем
- 2 – не слажем се
- 3 – мало се слажем
- 4 – слажем се
- 5 – у потпуности се слажем

ТВРДЊА/ИСКАЗ	СЛАГАЊЕ				
	1	2	3	4	5
1. Обавештења су благовремено истакнута на огласној табли и сајту факултета					
2. Распоред часова је добар за студенте					
3. Сва наставна средства потребна за час Контрапункта увек су нам доступна					
4. Недељни број часова Контрапункта је довољан					
5. Наставни садржаји из Контрапункта су усклађени са уџбеником					
6. Уџбеник за Контрапункт је добро написан					
7. За учење поред уџбеника користим додатну литературу и информације са интернета					
8. На почетку школске године наставник нас упознаје са планом и програмом					
9. Наставник јасно и разумљиво предаје					
10. Наставник нас увек подстиче на размишљање и дискусију					
11. Нову лекцију увек повезујемо са претходном					
12. Нове садржаје проверавамо кроз практичне задатке					

13.	Задатке увек свирамо/певамо на часу					
14.	Наставник редовно прегледава домаће задатке и указује на грешке					
15.	Наставник нам често задаје задатке за рад по групама					
16.	Наставник нас подстиче на истраживачки рад					
17.	Наставник боље и успешније студенте увек истиче и похваљује					
18.	Наставник посебно посвећује пажњу мање успешним студентима					
19.	Сваку оцену наставник образложи и пита студента за мишљење					
20.	Мој рад наставник континуирано прати и оцењује					
21.	Повезаност Контрапункта са предметима сличног садржаја увек је заступљена на часовима					

ПРИЛОГ 9 – Коментари на отворена питања

УУВК – УПИТНИК за ученике вокалног контрапункта – III разред

На питање бр. 9: *Да ли сматрате да Ваша закључна оцена представља Ваш целокупан рад током полугодишта (домаћи задаци, писмени задаци, тестови, усмено одговарање, редовност, активност...)?* дати су понуђени одговори: а) да, б) не, после чега следи питање бр. 10 отвореног типа: *Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, упишите који су то разлози*

- Својим радом, присуством и свим осталим заслужила сам бољу оцену
- Није се константно улагало довољно труда у ангажовању за овај предмет
- Сматрам да сам могао да одговорим за позитивну
- Изостанци због приватних проблема
- Знам само усмено теорију
- Не могу да стигнем да учим
- Професор не оцењује домаће задатке, нити усмено одговарање
- Испит или крајњи тест не може умногоме да покаже залагање и рад ученика, јер се сваком да погрешити, посебно при таквим психолошким факторима
- Требало би више водити рачуна о усменим одговорима
- Више домаћих задатака

На питање бр. 24: *У којој мери сте задовољни наставом из предмета Контрапункт?* дати су понуђени одговори: а) да, веома сам задовољан/на, б) углавном сам задовољан/на, в) не, нисам задовољан/на, после чега следи питање бр. 26 отвореног типа: *Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, објасните чиме нисте задовољни*

- Залагање професора за прављење часа интересантним, да се информисе о предмету који предаје
- Професор се не труди да нам приближи наставу

- Не интересује ме предмет
- Не преноси знање, часови су досадни, не оцењује реално
- Велики број лекција за мало часова
- Не свиђа ми се као предмет уопште и зашто се ради
- Била сам болесна, тада су радили писмени и ја немам због тога добру оцену - због одсуства

Питање бр. 28: *Шта бисте предложили наставнику Контрапункта да промени у раду у циљу постизања бољег успеха?*

- Да више радимо задатке
- Да се заложи око ученика
- Да научи предмет који предаје, да обрати мало више пажње на предмет, а мање на свој изглед
- Више вежбања на часу
- Више времена посветити поступку израде задатака
- Више залагања и јаснија предавања
- Не интересује ме
- Да час буде занимљивији, исувише је монотон (професор чита из књиге)
- Да се више потруди да нам боље објасни задатке
- Да час не буде досадан
- Бољу организацију
- Пуштање и слушање аудио примера
- Више једноставних примера да се боље схвати и боље примени
- Више домаћих задатака
- Досадно је
- Да даје објашњење, а не да то тражимо у књигама
- Да води више рачуна о активностима на часу, као и залагање
- Више групног рада и излажења на таблу

УУИК – УПИТНИК за ученике инструменталног контрапункта – IV разред

На питање бр. 9: Да ли сматрате да Ваша закључна оцена представља Ваш целокупан рад током полугодишта (домаћи задаци, писмени задаци, тестови, усмено одговарање, редовност, активност....)? дати су понуђени одговори а) да, б) не, после чега следи питање бр. 10 отвореног типа: Уколико сте на претходно питање одговорили са НЕ упишите који су то разлози

– Домаћи задаци не улазе у оцену, а за 3 минуса добија се јединица у дневник, није фер

– Битан је испит и домаћи задатак

– Да бих добио двојку, морам да знам као и онај за петицу, и ако знам за петицу, опет добијем двојку

– Заслужила сам мању оцену због нередовног долажења, а због знања већу

– Зато што имамо испит и можемо да добијемо и већу оцену од закључне

– Имамо испит на крају и углавном су оцене солидне, без обзира колико радимо у току године промена професора је довела до конфузије са комплетним знањем појединца

На питање бр. 24: *У којој мери сте задовољни наставом из предмета Контрапункт?* дати су понуђени одговори: а) да, веома сам задовољан/на, б) углавном сам задовољан/на, в) не, нисам задовољан/на, после чега следи питање бр. 26 отвореног типа: *Уколико сте на претходно питање одговорили са НЕ, објасните чиме нисте задовољни*

– Није занимљиво, превише лекција за одговарање

– Нисам задовољан професоровим приступом, начином на који објашњава и како реагује на моје знање/незнање

Питање бр. 28: *Шта бисте предложили наставнику Контрапункта да промени у раду у циљу постизања бољег успеха?*

– Увести литературу и рачунаре

– Да избаци домаће задатке, зато што не иду у оцену

– Потребни су слушни примери

- Бољи однос према свим ученицима
- Већа дисциплина на часу, већа озбиљност и од наставника и од ученика
- Више практичне примене теорије коју учимо
- Спорије прелажане градива уз више анализе и детаљне вежбе
- Да нас више ангажује
- Писање задатака на компјутеру
- Да се заузме за укидање годишњег испита
- Да добро одрађеном задатку ученика мотивише петицом
- Свирање наших инвенција и фуга, када завршимо своје задатке радили би и на техници свирања
- Нама треба више примера, употреба телевизора неких емисија о том добу које радимо, да нам све буде ближе, а не све исто у круг
- Објективност
- Више индивидуалног рада са ученицима којима је то потребно
- Убацити више решених задатака током часова
- Више истраживачког рада, савремено образовање које би подстакло ученике да раде и да се интересују више за овај предмет
- Ригорознији приступ

УСВК – УПИТНИК за студенте вокалног контрапункта – I година

На питање бр. 9: *Да ли сматрате да Ваша закључна оцена представља Ваш целокупан рад током семестра (домаћи задаци, семинарски радови, тестови, анализе, редовност, активност....)?* дати су понуђени одговори а) да, б) не, после чега следи питање бр. 10 отвореног типа: *Уколико сте на претходно питање одговорили са НЕ упишите који су то разлози*

- Неположен колоквијум
- Нисам задовољан целокупним системом бодовања
- Сматрам да знам више
- Највише се гледа како си урадио испитни задатак, а то што си урадио на редовној настави нема утицаја на оцену
- Премало теста који су ме уљуљкали у лажни осећај

На питање бр. 24: *У којој мери сте задовољни наставом из предмета Контрапункт?* дати су понуђени одговори: а) да, веома сам задовољан/на, б) углавном сам задовољан/на, в) не, нисам задовољан/на, после чега следи питање бр. 26 отвореног типа: *Уколико сте на претходно питање одговорили са НЕ, објасните чиме нисте задовољни*

- Потребни су бољи услови за постизање правих резултата, компјутер и видео-бим
- Превише градива за кратко време
- Професор се недовољно посвећује студенту
- Наставник је превише конфузан у предавању и дозвољава додатна питања, асистент је бољи
- Преобимно градиво

Питање бр. 27: *Шта бисте променили у организацији наставе Контрапункта, што би допринело побољшању Вашег успеха?*

- Још једна шанса да се поправи домаћи задатак, увидевши претходне грешке, јер се тиме губе бодови који су од изузетног значаја и утичу на крајњу оцену

– Употреба рачунара, видео бима, преслушавање примера, јер је Контрапункт предмет који данас није заступљен и популаран, радимо музику из давних времена

– Радити задатке на рачунару ради бољег разумевања ренесансног стила

– Смањење обима градива

– Да се ускладе предавања професора и асистента

– Укидање предмета

– Више да се цени задатак у односу на теорију

– Више времена за вежбање

– Унео бих слободу при писању тема, а већи део би био фокусиран на обраде теме

– Боља сарадња асистента и професора, треба да ми асистент објасни што ми није јасно

– Смањити градиво, јер је то споредни предмет, па боље радити мање али квалитетније да не би студенти сами морали да раде

– Јаснија објашњења професора као и уџбеника из којег учимо

– Бољи уџбеник и јаснија објашњења

– Повећан број часова и подела на мање групе на предавањима

– Да се направи бољи уџбеник, мања али боља објашњења на предавању, више домаћих задатака, организованију припрему за испит

– Да нам вежбе трају дуже

– Велико градиво са великим бројем студената, а мало је часова

– Распоред бих променила и ускладила, јер имамо паузе по 4 сата

– Да се више слуша музика

Питање бр. 28: *Шта бисте предложили наставнику Контрапункта да промени у раду у циљу постизања бољег успеха?*

– Да изађемо на таблу и ми који се не јављамо добровољно

– Више интерактивног рада са студентима

- Више примера из литературе како би се студентима више приближио сам предмет
- Већи рад са студентима који нису постигли задовољавајуће резултате
- Чешће слушање аудио записа, као и анализе композиција
- Не одговара ми бодовање домаћих задатака, да се промени
- Укључивање истраживачког рада, као и извођење радова студената
- Искључиво више занимљивости, исувише монотono
- Да нам даје стимулацију тако што ће нам повећати оцену
- На часовима је мало досадно, јер једна особа ради задатак на табли, а други не прате
- Испитивање и извођење на таблу појединачно, да би сви напредовали, а не појединци
- Предмет је досадан и непотребан
- Да више практично радимо
- Више се посвећивати студентима индивидуално
- Да објасни све језиком који обичан ученик може да схвати на првој години, као и да користи једноставне примере
- Да чешће проверава знање студената
- Рад по групама на предавањима
- Смисленије реченице, спорији говор, једноставнија објашњења, прецизније дефиниције
- Да буде конкретнији и јаснији
- Мање домаћих задатака, јер имамо преобимне обавезе из других предмета

УСИК – УПИТНИК за студенте инструменталног контрапункта – II година

На питање бр. 9: *Да ли сматрате да Ваша закључна оцена представља Ваш целокупан рад током семестра (домаћи задаци, семинарски радови, тестови, анализе, редовност, активност....)?* дати су понуђени одговори а) да, б) не, после чега следи питање бр. 10 отвореног типа: *Уколико сте на претходно питање одговорили са **НЕ**, упишите који су то разлози*

– Редовно сам испуњавао обавезе, али је због стриктног и нефлексибилног бодовања моја оцена била мања од оне коју мислим да заслужујем

Питање бр. 27: *Шта бисте променили у организацији наставе Контрапункта, што би допринело побољшању Вашег успеха?*

- Да настава почне на време
- Да више пишемо слободније, да се не држимо школске шеме
- Више анализе
- Више времена за израду домаћих задатака
- Рад испитних задатака уз клавир ради звучности задатка
- Променити систем рада, да се више пажње посвети ономе што имамо за испит
- Смањити критеријум у зависности од одсека
- Да се уведе видео бим и још по нека наставна средства
- Избацио бих семинарски рад
- Питање бр. 28: *Шта бисте предложили наставнику Контрапункта да промени у раду у циљу постизања бољег успеха?*
- Више самосталних анализа
- Заједнички рад на испитним задацима довео би до бољих резултата на испиту
- Двоструки контрапункт у децими
- Смањење градива
- Више слушања и више свирања
- Више да радимо задатке јер кроз њих лакше учимо
- Већа посвећеност сваком студенту појединачно

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.3.:78(497.11)
37.091.3.:781.42(497.11)

СТОЈАНОВИЋ, Данијела, 1963-

Факторипостигнућа у музичком образовању / Данијела
Стојановић. - Ниш : Универзитет, Факултет уметности
: Студентски културни центар Ниш, 2020 (Ниш : Атлантис).
- 210 стр. : табеле ; 25 cm

Тираж 100. - Прилози: стр. 171-210. - Библиографија: стр. 153-163.
- Summary. - Регистри.

ISBN 978-86-85239-71-7 (ФУН)

а) Музичко образовање- Србија б) Контрапункт – Настава
- Методика- Србија

COBISS.SR-ID 20033289



ISBN 978-86-85239-71-7



9 788685 239717

2020. година