



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



Департман за педагогију

Данијела Ђ. Стојановић

КОНТИНУИТЕТ УСПЕХА
УЧЕНИКА И СТУДЕНАТА
У НАСТАВИ КОНТРАПУНКТА

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ниш, 2015.



UNIVERSITY OF NIŠ
FACULTY OF PHILOSOPHY
Pedagogy Department



Danijela Dj. Stojanović

**CONTINUITY OF SUCCESS OF HIGH SCHOOL
PUPILS AND UNIVERSITY STUDENTS
UNDERGOING COUNTERPOINT
INSTRUCTION**

DOCTORAL DISSERTATION

Niš, 2015.

Ментор:

Ван. проф. др Зорица Станисављевић Петровић,
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

Чланови Комисије:

1. Ред. проф. др Розалина Попова Коскарова,
Универзитет „Св. Климент Охридски“ у Скопљу, Педагошки факултет
2. Доц. др Јелена Максимовић,
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију
3. Доц. др Соња Цветковић,
Универзитет у Нишу, Факултет уметности у Нишу, Департман за музичку
уметност

Датум одбране: _____ 2015. године

Резиме

КОНТИНУИТЕТ УСПЕХА УЧЕНИКА И СТУДЕНАТА У НАСТАВИ КОНТРАПУНКТА

За развој и формирање једне професионалне музичке личности задужене су васпитно-образовне установе: школе за основно музичко образовање, средње музичке школе и факултети у области музичког образовања. Остваривање успешности, као крајњи исход образовања, значајан је, не само за појединца, већ и за само друштво. На постизање успеха утичу многи фактори, како спољашњи, тако и унутрашњи, што је и данас још увек актуелни проблем и предмет истраживања социолога, психолога и педагога.

Проблем рада је усмерен у два правца. Један аспект сагледавања проблема је постојање континуитета успеха ученика и студената у настави ужестручног теоријског предмета – Контрапункта. Предмет се изучава у трећем и четвртном разреду средње музичке школе и на првој и другој години факултета у области музичког образовања, дакле у континуитету, те се претпоставља да је континуитет успеха у настави предмета присутан. Други аспект проблема односи се на издвајање педагошких фактора и њихов утицај на успех ученика и студената.

Истраживање је спроведено у шест средњих музичких школа (Београд, Крагујевац, Крушевац, Ниш, Лесковац и Неготин) и на три факултета у области музичког образовања (Београд, Крагујевац и Ниш), на узорку од 227 ученика и 118 студената, што укупно износи 345 испитаника. За потребе истраживања примењена је метода теоријске анализе, дескриптивна метода и сервеј (survey) истраживачки метод. Технике које су коришћене су анкетирање и скалирање. Основни инструменти истраживања су упитници са 35 питања, са понуђеним одговорима и отвореног типа (УУВК, УУИК, УСВК и УСИК) и скала процене Ликертовог типа која садржи 21 ајтем (СПУВК, СПУИК, СПСВК и СПСИК). За потребе истраживања успех ученика односио се на закључну оцену са првог полугодишта, а успех студената на оцену добијену у јануарском испитном року.

Резултати истраживања потврдили су општу хипотезу да континуитет успеха ученика и студената у настави Контрапункта постоји. Из факторске анализе издвојено је седам фактора, а тичу се организације и наставних средстава, наставног плана и програма предмета, усвајање нових наставних садржаја, наставног процеса,

наставника, оцењивања и корелације са другим предметима. Фактори су посебно испитивани у односу на место установе, разред/годину студија и школски успех испитаника. Резултати указују на то да од употребе адекватних наставних средстава у настави Контрапункта, зависи и постигнуће ученика и студената. Коментари испитаника се односе на недовољну употребу савремених информационо-технолошких средстава, што би допринело већој активности ученика на часу и учинило наставу савременијом и занимљивијом. Задовољство оценом и начином оцењивања наставника је присутно код већине, јер подаци показују да су испитаници који су успешни, уједно су и задовољни оценом, јер она одговара њиховом залагању и труду, а да је незадовољство присутно код неуспешних, у мањем проценту. Задовољство се односи првенствено на континуирану проверу знања. На успех ученика и студената утиче и преобиман наставни план и програм и недовољан број часова за усвајање наставних садржаја. Задовољство наставом и радом наставника показују успешни ученици и студенти, док је незадовољство присутно код неуспешних.

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, као и сродних предмета. Сазнања до којих се дошло могу унапредити процес оцењивања у музичком образовању, у смислу холистичког приступа оцењивању ученика. Резултати истраживања могу допринети унапређењу наставног процеса употребом адекватних и савремених наставних средстава. Редукцијом наставних планова и програма предмета може се смањити оптерећеност ученика и студената и усагласити наставне садржаје у средњим музичким школама са наставним садржајима на факултетима. Све то ће укупно утицати на побољшање школског успеха, како ученика, тако и студената, чиме би се остварио дуготрајни континуитет успеха у настави Контрапункта.

Кључне речи: *континуитет школског успеха, музичко образовање, контрапункт, настава, наставна средства, наставник, оцењивање*

Научна област: Педагошке и андрагошке науке

Ужа научна област: Педагогија

UDK 371.3::781.42

Summary

CONTINUITY OF SUCCESS OF HIGH SCHOOL PUPILS AND UNIVERSITY STUDENTS UNDERGOING COUNTERPOINT INSTRUCTION

Professional profiling and development of musicians is a responsibility of educational institutions, namely: primary music schools, music high schools and faculties of music. Success, as a final outcome of education is significant not only for individuals, but also for the society in general. Attainment of success, which is affected by various factors - both internal and external, is still a topical problem and focal point of research of sociologists, psychologist and pedagogists.

The problem of the dissertation is twofold. The first aspect involves the issue of continuity of success of the high school pupils and university students undergoing instruction in Counterpoint as a theoretical vocational subject. The subject is studied in the third and fourth grades of music high schools and in the first and second study years of the faculties of music, i.e. in continuity, which provides grounds for a hypothesis that there is continuity of success. The second aspect involves identification of the underlying pedagogical factors and exploration of the ways they affect pupils' and students' success.

The research was conducted in six music high schools (Belgrade, Kragujevac, Kruševac, Niš, Leskovac and Negotin) and three faculties of music (Belgrade, Kragujevac and Niš), involving a sample of 227 high school pupils and 118 students of music, accounting for a total of 345 examinees. The research involved application of the method of theoretical analysis, descriptive method and survey research method. The techniques used included polling and scaling. The basic research instruments were the questionnaires (УУБК, УУИК, УСБК and УСИК) with 35 questions based on multiple choice and open-ended questions and Likert-type assessment scales (СПУБК, СПУИК, СПСБК and СПСИК) containing 21 items. For the needs of the research, the criterion for the pupils' success was the final grade achieved at the end of the first term, i.e. the grade earned in the January exam term in the case of students.

The results confirmed continuity of success in pupils and students undergoing Counterpoint instruction. Seven factors were singled out on the basis of factor analysis regarding organization and teaching tools, curricula and syllabi, adoption of new teaching contents, teaching process, teachers, grading and correlation with other subjects. The factors were individually examined with regard to the place where the educational institution is

located, grade/study year attended and the examinees' overall educational success. The results obtained indicate that pupils' and students' success depends on the use of adequate teaching tools in the instruction of Counterpoint. The examinees' comments point to inadequate use of modern information-technological devices, which would boost their classroom activity and make the teaching process more modern and more interesting. Most of the examinees were satisfied with the earned grade and the applied grading methods, as the obtained data show that the successful examinees saw them as a reflection of their commitment and hard work, while dissatisfaction was evidenced in the category of unsuccessful pupils and students, in a limited percentage. Satisfaction refers primarily to continual checking up of the knowledge. The pupils' and students' success was also affected by the overloaded curricula and syllabi as well as by an insufficient number of classes for adoption of the targeted contents. Satisfaction by the instruction and teachers' work was detectable in successful pupils and students, while dissatisfaction was evidenced in unsuccessful examinees.

The conducted research is significant for the theory of music education and can serve as a good basis for the future research projects focused on secondary and higher education in the field of music, particularly regarding instruction of Counterpoint and related subjects. The obtained results may improve the process of assessment in music education, in terms of a holistic approach in assessing teachers. Also, they can lead to improvement of the teaching process on account of application of adequate and state-of-the-art teaching tools. A reduction of the existent curricula and syllabi could ease pupils' and students' load and enable harmonization of the teaching contents in music high schools with the contents taught at the university. All this can lead to improvement of pupils' and students' educational success, thus enabling long-term continuity of success in Counterpoint instruction.

Key words: *continuity of educational success, music education, counterpoint, teaching tools, teacher, grading*

Scientific field: Pedagogical and andragogical sciences

Narrow scientific field: Pedagogy

UDK 371.3::781.42

САДРЖАЈ

УВОД	5
I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ	7
1. Појам школског успеха/неуспеха	7
2. Појам континуитета школског успеха	12
3. Облици испољавања школског неуспеха	15
3.1. Слаба оцена као показатељ школског неуспеха	16
3.2. Допунска настава у циљу предупређења школског неуспеха	16
3.3. Изостајање ученика са наставе као узрок и последица школског неуспеха	17
3.4. Понављање разреда као последица дуготрајног неуспеха	18
3.5. Напуштање школовања као потпуни неуспех ученика	19
4. Узроци и последице школског неуспеха	20
4.1. Узроци школског неуспеха	20
4.2. Последице школског неуспеха	23
5. Досадашња истраживања школског успеха/неуспеха	25
5.1. Истраживања друштвено-економских фактора и породичних услова који утичу на школски успех	25
5.2. Истраживања субјективних (биолошко-психолошких) фактора који утичу на школски успех	30
5.3. Истраживања педагошких фактора који утичу на школски успех	35
6. Организација наставног процеса и школски успех	42
7. Улога наставника и школски успех	51
7.1. Компетенције наставника у циљу ефикасности наставе и школског успеха	51
7.2. Улога и функција наставника у настави и школски успех	54
7.3. Пожељне особине личности наставника за постизање школског успеха	58
7.4. Васпитни стил наставника у настави и школски успех	64
7.5. Оцењивање и школски успех	67
8. Музичко образовање у школском систему у Србији	73
8.1. Средњошколски систем у Србији	75

8.1.1. Музичке школе у систему средњег образовања	79
8.1.1.1. Органи управљања и руковођења у средњим музичким школама	85
8.1.1.2. Школски програм у средњим музичким школама	88
8.1.1.3. Облици образовно-васпитног рада у средњим музичким школама	90
8.1.1.4. Наставник, ученик и школски успех у средњим музичким школама	92
8.2. Систем високошколског образовања у Србији	100
8.2.1. Високошколске установе у области музичког образовања	108
8.2.1.1. Органи управљања и руковођења на факултетима у области музичког образовања	110
8.2.1.2. Студијски програми на факултетима у области музичког образовања	114
8.2.1.3. Наставник, студент и вредновање постигнућа на факултетима у области музичког образовања	116
9. Третман и постављеност предмета Контрапункт у настави	122
9.1. Наставни планови и програми предмета Контрапункт у средњим музичким школама	123
9.1.1. Наставни план и програм вокалног контрапункта у средњим музичким школама	123
9.1.1.1. Усклађеност уџбеника за вокални контрапункт са наставним планом и програмом предмета у средњим музичким школама	126
9.1.2. Наставни план и програм инструменталног контрапункта у средњим музичким школама	128
9.1.2.1. Усклађеност уџбеника за инструментални контрапункт са наставним планом и програмом предмета у средњим музичким школама	131
9.2. Наставни планови и програми предмета Контрапункт на факултетима у области музичког образовања	134
9.2.1. Наставни план и програм вокалног контрапункта на факултетима у области музичког образовања	137
9.2.1.1. Усклађеност уџбеника за вокални контрапункт са наставним планом и програмом предмета на факултетима у области музичког образовања	139
9.2.2. Наставни план и програм инструменталног контрапункта на факултетима у области музичког образовања	142

9.2.2.1. Усклађеност уџбеника за инструментални контрапункт са наставним планом и програмом предмета на факултетима у области музичког образовања	145
9.3. Вредновање постигнућа из предмета Контрапункт на факултетима у области музичког образовања	147
10. Истраживања постигнућа у музичком образовању	150
II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ	156
1. Проблем истраживања	156
2. Предмет истраживања	157
3. Циљ истраживања	157
4. Задаци истраживања	159
5. Хипотезе истраживања	160
6. Варијабле истраживања	161
7. Методе, технике и инструменти истраживања	162
8. Популација и узорак истраживања	165
9. Организација и ток истраживања	170
10. Статистичка обрада података	171
III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА	172
1. Факторска анализа	174
2. Организација и наставна средства установе	178
3. Оцењивање из предмета Контрапункт	184
4. Наставни план и програм предмета Контрапункт	191
5. Настава Контрапункта	197
6. Наставник у настави Контрапункта	202
7. Успех у савладавању наставних садржаја	209
8. Тешкоће у савладавању наставних садржаја	213
9. Корелација педагошких фактора и успеха ученика	218
10. Корелација педагошких фактора и успеха студената	221
11. Анализа скале процене – рангирање	224

ЗАКЉУЧАК	227
ЛИТЕРАТУРА	238
ПРИЛОЗИ	250
ПРИЛОГ 1 - Упитник УУВК	251
ПРИЛОГ 2 - Упитник УУИК	257
ПРИЛОГ 3 - Упитник УСВК	263
ПРИЛОГ 4 - Упитник УСИК	269
ПРИЛОГ 5 - Скала процене СПУВК	275
ПРИЛОГ 6 - Скала процене СПУИК	276
ПРИЛОГ 7 - Скала процене СПСВК	277
ПРИЛОГ 8 - Скала процене СПСИК	278
ПРИЛОГ 9 - Коментари на отворена питања у упитницима	279
Биографија аутора	287
Изјаве аутора	

УВОД

Делатност музичког образовања обавља се у специјализованим установама на три нивоа: у школи за основно музичко образовање, средњој музичкој школи и на факултету. Резултат развоја и формирања једне 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. Овај рад представља само један мали допринос проучавању успеха, са циљем утврђивања потенцијалних фактора и њиховог утицаја на континуитет успеха ученика и студената у настави једног предмета - Контрапункта.

За потребе сагледавања проблема и спровођења истраживања претходно су у теоријском делу предочена нека досадашња испитивања друштвено-економских, субјективних и педагошких фактора. Како је предмет истраживања испитивање континуитета успеха фактора у области музичког образовања, у циљу стицања бољег увида, представљен је средњошколски и високошколски систем музичког образовања, као и облици образовно-васпитног рада и улоге 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.

Испитивање континуитета школског успеха је значајно, како за развој и побољшање наставног процеса, тако и за самог појединца. Континуитет у музичком образовању остварује се преко предмета који се изучавају у два или три нивоа. Групи ужестручних теоријских предмета припада и предмет Контрапункт, а изучава се у трећем и четвртном разреду средње музичке школе и на првој и другој години студија на факултетима. 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).

Спроведено истраживање се заснива на утврђивању континуитета успеха ученика 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, у настави Контрапункта. На почетку истраживања постављене су претпоставке о утицају могућих фактора на успех 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 ужестручних 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 слично, у циљу остваривања већег континуитета успеха ученика и студената.

I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1. ПОЈАМ ШКОЛСКОГ УСПЕХА/НЕУСПЕХА

Под појмом *успех* подразумева се остварење неког унапред постављеног циља, који се може постићи потпуно или делимично. Тако и успех може бити потпун или делимичан. У случају да је за остварење циља потребна сложена активност, онда је његово потпуно постизање теже. Постављени циљ се теже остварује у потпуности, па се врло често морамо задовољити његовим делимичним постизањем.

У једно од подручја које садрже сложене активности сигурно спада и постизање успеха, као један од постављених циљева образовања у друштву, задужено за васпитно-образовни процес младих нараштаја. Како би се ти циљеви у потпуности успешно реализовали они морају бити и јасно дефинисани. Сигурно да је у интересу сваког друштва да има успешне, образоване и стручне кадрове, јер образовани појединци омогућавају напредовање друштва. Формирање једне интелектуалне, образоване и успешне личности зависи од различитих фактора: педагошких, психолошких и социолошких. Стога држава улаже велике напоре у образовање, као један од кључних фактора у стварању што више образованих и успешних појединаца.

Школа, као образовно-васпитна установа има задатак обезбеђивања успешних појединаца, самим тим доприноси развоју успешности једног друштва, али се постизање школског успеха у учењу највише 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).

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. Али, поред свих настојања школе да њен коначан *производ* буде потпуно успешан, то је једноставно немогуће. Наиме, у школској пракси појам успех је стално присутан појам, који дефинише тренутно и крајње постигнуће ученика. Из тог разлога школа има веома сложени васпитно-образовни задатак. Иако су

могућности школовања формално једнаке за све ученике, то не значи да су они изједначени по способностима. Могу се још набројати фактори који долазе из породице, 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. Чињеница је да је број неуспешних много мањи од успешних, али не треба занемаривати његову присутност, без обзира на време и друштвено уређење, јер у педагошком и финансијском погледу то представља велики губитак, како за самог појединца, тако и за друштво уопште, које може имати велике последице. 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.

Како би се установили узроци и проблеми постојања неуспеха, првенствено треба образложити појам успеха, као једне од две супротне стране димензије успешности, при чему једна непосредно утиче на другу. Значење појма *успех* дефинисан је у Педагошком речнику (1967: 496) као „постигнуће које одговара нивоу аспирације неког лица или га чак и превазилази“. Комплекснија и садржајнија дефиниција може се наћи у Енциклопедијском рјечнику педагогије (*Enciklopedijski rječnik pedagogije*, 1963: 1076) чиме се *школски успех* сматра као „постигнут ниво реализације материјалних, формалних и васпитних задатака наставе, одређених наставним програмом, тј. степен у којем су ученици трајно усвојили наставним програмом прописана знања, вештине и навике, развили своје психофизичке способности и формирали морално спознавање, хтење и деловање“. За разлику од претходне дефиниције, оваква опширнија дефиниција школског успеха односи се само на развој личности, док је степен остварених циљева и задатака изостављен. Наиме, који је то степен усвојености знања и реализације задатака да би се ученик сматрао успешним? 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).

На слична одређења школског успеха наилазимо и у страниј литератури. Тако, на пример, Совјетска педагошка енциклопедија (Советская педагогическая энциклопедия, 1968: 399) дефинише појам успеха у школи као „карактеристику ступња, опсега, дубине, свесности и трајности знања, вештина и навике одређених наставним програмом. Успех се изражава школском оценом.“ Непотпуност дефиниције огледа се у томе што у њој нису обухваћени и други аспекти васпитно-образовног рада школе, као што су, поред усвајања одређене количине знања, вештина и навика, као материјалних задатака наставе, и развијање психичких и физичких способности једне личности, у функционалном смислу.

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 ни једна 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).

У Енциклопедијском рјечнику педагогије (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963: 118-119) наводи се да је „... изванредно мањи постотак нормалне школске деце која због објективних и субјективних разлога у редовној настави не постижу дубину и ширину знања прописану наставним програмом за тај узраст. Та деца не стичу то знање и не развијају своје способности истом лакоћом и темпом као остали ученици.“ У Педагошкој енциклопедији (Pedagoška enciklopedija, 1989: 115) под појмом *неуспех* сматра се „постигнуће ученика појединца или ученичких група (разреда, целе школе или више школа на неком подручју), које не задовољава унапред прихваћеним критеријумима успешности у васпитно-образовном раду школе“. Критеријуми успешности произлазе из васпитно-образовних програма, те се по тој основи одређује који су ученици неуспешни. Ова дефиниција под појмом *неуспеха* обухвата читаву школу, наставнике и остале надлежне, а не само ученике. У Педагошком лексикону (1996: 574) појам неуспех представља „резултате који су толико ниски да не задовољавају ни најскромније и најтолерантније критеријуме успешности“. У закључном разматрању појма неуспех и Педагошка енциклопедија (Pedagoška enciklopedija, 1989) и Педагошки лексикон (1996) дају сличну дефиницију - неиспуњавање критеријума у виду школских обавеза и образовних програма.

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 многобројне мере за сузбијање неуспеха и да путем реформе настоји да искорени проблем или га сведе на најмању могућу меру, 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.

Да би се што потпуније дефинисао појам школског неуспеха многи педагози, психолози и социолози су истраживањем дошли до одредница које дефинишу појам неуспеха. Међу првима је Марковац (1973) према коме би се школским неуспехом могао сматрати ступањ остварења материјалних, функционалних и васпитних задатака наставе и који као такав није прихватљив и не задовољава, како са друштвеног, тако и са научног гледишта. Аутор сматра да тиме нису јасно издиференциране одредбе с друштвеног и научног гледишта, већ се њима жели истаћи, према друштвеном гледишту, недовољно развијене ученичке особине које карактеришу личност и према научног гледишту, неусклађеност остварења наставних задатака са индивидуалним могућностима ученика.

Ђорђевић (1989) дефинише *неуспех* као последицу поремећаја који се односе 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 спољашних фактора. Под неуспехом Трој (Трој i sag., 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. 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.

У истраживању континуитета успеха ученика у основној школи сличну дефиницију неуспеха даје и ауторка Николић (1998) као немогућност усвајања градива које је прописано наставним планом и програмом, у достизању постављених норми. Такође сматра да је неуспех последица неусклађености између постигнућа ученика и постављених норми његовом узрасту под утицајем различитих фактора, а које произилазе из наставног програма.

Из претходно изложених дефиниција успеха/неуспеха уочљиво је да оне не садрже узроке који могу довести до неуспеха, већ се они 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 који је заступљен у овом раду ниједна дефиниција не садржи све елементе неопходне за истраживачки део рада. Из тог разлога покушаћемо да објединимо одређене делове претходно изложених дефиниција, а које би задовољиле критеријуме методологије истраживања. За потребе овог рада под школским успехом се подразумева степен постигнућа и трајности усвојених наставних садржаја предвиђених наставним планом и програмом наставног предмета за одређени разред. Стицање знања, вештина и навика, као и развијање психофизичких способности под утицајем су различитих фактора, нарочито педагошких, од чега зависи и степен постигнућа. Школски успех изражава се оценом предвиђеном стандардима о оцењивању, а коју одређује наставник.

2. ПОЈАМ КОНТИНУИТЕТА ШКОЛСКОГ УСПЕХА

Под појмом *континуитет* (лат. *continuitas*) подразумева се продуженост, непрекидност, продужавање, стално трајање, непрекидна веза, присна повезаност (Вујаклија, 2004). У педагошкој литератури се континуитет везује за неки појам, на пример *сталност (континуитет) знања*, а односи се на повезаност знања која ученик стиче током образовања (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963). Повезане појмове *стално (континуирано, перманентно) образовање, сталност у душевном образовању*, као и *сталност у настави* која се односи на повезаност знања и наставних садржаја које ученик усваја, налазимо у Педагошком речнику (1967). У широј педагошко-психолошкој литератури не може се наћи појам сталност успеха у настави, јер његова дефиниција није једноставна, с обзиром на то да је успех у настави врло променљива и релативна категорија, која у зависности од друштвене структуре различито вреднује и врши поделу на успешне и неуспешне.

Резултати истраживања континуитета успеха 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 дође требало би да повећају ефикасност рада школе, побољшају 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).

Континуитет школског успеха може се сагледати на више различитих начина, од најопштијег ка конкретнијем. Током трајања школовања континуитет успеха се прати 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.

Проучавање континуитета успеха из једне групе предмета такође има велики значај у педагошком истраживању. На пример, може се пратити линија кретања успеха из општеобразовних предмета, што би дало резултате о нивоу стеченог знања у општем образовању ученика. Истраживање континуитета у групи уже стручних предмета има за циљ да се покаже у којој мери ученик напредује у савладавању стручних вештина, чиме би се дошло до резултата колико и у ком степену по завршетку школовања имамо квалификоване стручне кадрове.

Најспецифичније истраживање са конкретним циљевима и задацима, које би дало детаљније податке, односило би се на проучавање континуитета 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 које би показивало 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 начин да се они сузбију. Уколико би линија била увек у успону или константно на високом нивоу, то би значило да су школе и факултети обавили свој васпитно-образовни задатак у формирању једне професионалне и стручне личности, што је у интересу сваког друштва. Из тог разлога педагошка истраживања континуитета успеха су од подједнако важног значаја, како за државу, тако и за појединца.

У истраживању континуитета успеха ученика основне школе ауторка Николић (1998) дошла је до следећих резултата. Анализом просечног општег успеха ученика у свим разредима не постоје значајне промене, док код једног броја предмета који се изучавају кроз све разреде ученици задржавају успех, то јест постоји континуитет, а код неких предмета, који се изучавају у краћем временском року, успех расте. Најизраженије варирање успеха и највећи проценат је у општем успеху ученика појединачно, а само 27,23% ученика задржава свој успех кроз све разреде. Установљено је да су разни фактори, социјални статус, структура породице, средина, субјективни фактор ученика и сама школа утицали на промену и варирање у школском успеху.

Истраживањем континуитета успеха ученика током првих пет разреда основне школе, са посебним освртом на прелаз са разредне на предметну наставу, бавили су се и аутори Кадум Бошњак, Першић и Брајковић (Kadum Bošnjak, Peršić i Brajković, 2007). Циљ истраживања се односио на сталност општег успеха и успеха у наставним предметима хрватског језика и математике. Резултати су дали податке да сталност општег успеха од првог до четвртог разреда постоји, док је на прелазу из четвртог у пети разред примећен значајан пад. Ситуација је нешто другачија код хрватског језика - током сва четири разреда постоји благи, а у петом разреду оштар пад успеха. На предмету математика уочен је благи пад и варирање, а на преласку из четвртог у пети разред оштар пад успеха, као и код хрватског језика и општег успеха. Коначан резултат истраживања показује да 50% испитаника остварује променљивост успеха, а 50% континуитет (Kadum Bošnjak, Peršić i Brajković, 2007).

У музичким школама, као и на факултетима у области музичког образовања, због специфичности струке за све време трајања образовног процеса континуитет успеха има велики значај у стицању знања и постизању успеха. Наиме, повезаност наставних садржаја је стално присутна у свим сегментима рада као један од кључних фактора постигнућа. Бројни фактори који утичу на успех непосредно утичу и на његов континуитет. Он је променљив у зависности од степена првобитно стеченог знања и броја утицајних фактора. Што је амплитуда варирања успеха мања, то је гаранција за даљи развој и успех већа, као и трајност постигнућа ученика. Ако не постоји одређени континуитет стеченог знања, последице ће бити веће, варирање чешће, а трајност ће с временом нестати. Наставни планови и програми у средњим музичким школама и на факултетима музичке уметности су тако конципирани да обезбеђују трајност и континуитет, те је стога мања вероватноћа за већим варирањем успеха.

Истраживањем континуитета успеха ученика и студената у настави контрапункта пружа се могућност за утврђивање постојећег стања у настави овог предмета и поставе основе за његово побољшање. Резултатима истраживања може се указати на евентуалне промене у настави које би утицале на побољшање успешности ученика и студената, промене у процесу оцењивања и сл.

3. ОБЛИЦИ ИСПОЉАВАЊА ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА

Школски неуспех, као супротна димензија од школског успеха, испољава се у различитим облицима, постепено. 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) сматра школски неуспех као појаву коју карактеришу два обележја: кумулативност и стабилност. Неуспех у школи не настаје изненада, већ се с 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. Код првог типичан је низак ниво мисаоне делатности и правилна морална усмереност ученика, па ученик компензује неуспех неком друштвено признатом и прихватљивом делатношћу, чиме показује неке позитивне особине личности. Код другог 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. Понављање 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).

3.1. Слаба оцена као показатељ школског неуспеха

Први показатељ школског неуспеха представља *слаба и негативна оцена*. Оцењивање је саставни део васпитно-образовног процеса у свим његовим фазама, регулисано 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, предупредују 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. Од ње зависи 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 (Janković, 2002; Хавелка, Хебиб, Бауцал, 2003). Слична схватања налазимо и у делу Малинићеве, која је сагласна ставу да школска оцена не би требало да се примењује као мера дисциплине (Малинић, 2009). 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 при том 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).

3.2. Допунска настава у циљу предупредујења школског неуспеха

Друго обележје које карактерише неуспех ученика је 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 слабир ученицима. Може се одржавати континуирано или повремено, када је то неопходно (Ђорђевић, 1990).

Допунска настава не постиже увек ефекат предупредња 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).

3.3. Изостајање ученика са наставе као узрок и последица школског неуспеха

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, 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).

3.4. Понављање разреда као последица дуготрајног неуспеха

Понављање разреда представља најексплицитнији облик испољавања неуспеха, као последица дуготрајног и неефикасног система учења. Понављање разреда као једна од форми фиксираног 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 ученике 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).

Проблемом понављања разреда посебно су се бавили пољски педагози Конопницки (Konopnicki, 1963) и Куписјевич (Kupisiewicz, 1965) и то свако са различитих становишта. Конопницки (Konopnicki, 1963) је у истраживању школског неуспеха уочио четири фазе његовог постојања, од којих прве две припадају скривеном неуспеху: 1) тешкоће у савлађивању и усвајању градива, 2) појава празнина и слабости у учењу ученика (са насталим проблемима у учењу јављају се и први знаци незадовољства ученика), 3) означавање неуспеха јавном негативном оценом (губљење мотивације и негативан однос ученика према учењу) и 4) понављање разреда, као и напуштање школе. Анализирајући појаве и разлоге неуспеха Куписјевич (Kupisiewicz, 1965) уочава седам етапа: 1) тешкоће у учењу и празнине у знању ученика, 2) повећање

нових празнина у знању појединих предмета са појавом негативног односа ученика према предмету, 3) изостајање са часова и прве негативне оцене, 4) настојање ученика и наставника да се превазиђе изостајање, 5) поновно добијање негативне оцене, 6) понављање разреда и 7) напуштање школовања.

Понављање разреда доводи до велике неуједначености у старијим разредима, како у физичким карактеристикама ученика, тако и у њиховом понашању. Школе би морале да предузму одговарајуће мере за пружање могућности ученицима за савладавање минималног програмског садржаја. Пракса је показала да се понављањем успех не поправља, да поновци ометају рад наставника и осталих ученика, па се стога предлаже укидање ове педагошке мере (Јовановић, 1972).

Последице понављања ауторка Николић (1998) наводи као различите врсте индивидуалних проблема, избегавање улагања напора и стварање лошег односа према раду, негативан утицај на друге ученике у одељењу, повећање трошкова школовања, продужавање трајања школовања и осипање ученика, што отежава даље школовање и запошљавање.

3.5. Напуштање школовања као потпуни неуспех ученика

Узроци напуштања школовања садржани су првобитно у узроцима који су претходно довели до неуспеха уопште. Такође, може бити изражен 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 појединцу 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 школама је задатак да организују разноврсне програме и курсеве ученицима, у складу са њиховим интересовањима, чиме би се повећала могућност да 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 свде 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. Као значајни проблем то захтева дубљу педагошку, психолошку и социолошку анализу са циљем евидентирања свих постојећих и потенцијалних узрока са понуђеним решењима за њихово уклањање.

4. УЗРОЦИ И ПОСЛЕДИЦЕ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА

Школа, као једна од васпитно-образовних установа, пред собом има јасне циљеве и исходе, који су дефинисани члановима закона и стандардима о образовању и васпитању. Она је дужна да целокупним процесом образовања и васпитања обезбеди ученицима да стекну знања, вештине и вредносне ставове који ће допринети њиховом развоју и успеху, развоју и успеху њихових породица, заједнице и друштва у целини (Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013). Међутим, не могу бити сви успешни, па су, не само школа, већ и педагози, психолози и социолози, са циљем да се друштво развија и у квантитативном и у квалитативном смислу, у обавези да идентификују неуспешне, установе 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.

4.1. Узроци школског неуспеха

У изучавању појма школског неуспеха можемо разликовати потенцијалне и актуелне узроке. *Потенцијални узроци* могу бити све оно што је у нама и око нас и 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: *унутрашњи* и *спољашњи* (Бабанский, 1977). Унутрашњи фактори представљају ускраћену реалну могућност ученика 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).

Многи аутори су се бавили истраживањем узрока школског неуспеха и сви дају различите класификације. Литература која се може пронаћи је обимна, али аутори долазе до сличних закључака у својим радовима, који се односе на присутност великог броја фактора од којих зависи успех ученика у школи. Аутор Монро (Monroe, 1952)

наводи податак да се још давне 1939. године, истраживањем у овој области, идентификовало чак 113 врста узрока неуспеха.

Већина досадашњих истраживања узрока школског неуспеха (Troj i sar., 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 у оквиру 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 подфактора, али уједно даје и најисцрпнију анализу узрока неуспеха.

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. Школа, као васпитно-образовна институција која представља један од темеља друштва, 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. Оно ствара нове могућности, како за појединца, тако и за групе, њиховим свакодневним економским, политичким и социјалним учешћем у заједници. Из тог разлога могу се разликовати две врсте друштвених утицаја на успех ученика: 1) културолошке разлике и тип средине и 2) класна припадност (Малинић, 2009).

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.

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 чиме ће избећи личне невоље и могуће конфликте.

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. Марковац (1973) овај узрок дефинише као „културну депривацију“, чиме 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.

Педагошки фактори се односе на оне разлоге који се налазе у: слабостима саме школе, организације, лошем материјалном стању, недовољној опремљености, недостацима наставних планова и програма који су најчешће пренатрпани и несавремени, неадекватним уџбеницима, непостојању приручника и помоћног материјала за рад. Разлози постојања 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.

Један од педагошких фактора који могу утицати на школски успех је и обим, тежина и сложеност наставног садржаја, што ствара оптерећеност ученика. Свакако да је обим градива детерминисан наставним програмом, али понекад низак ниво психолошко-педагошко-дидактичког образовања наставника може условити ову

појаву. Такође, од наставникове погрешне интерпретације садржаја и употребом неадекватних метода рада за конкретне наставне садржаје, може доћи до оптерећености ученика и за последицу имати неуспех (Janković i Rodić, 2002).

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.

С друге стране, из школске праксе познато је да главни узрок неуспеха налазимо у самим ученицима који се окривљују за недовољне способности, незалагање, незаинтересованост, лењост, окупираност другим активностима које нису везане за процес учења.

4.2. Последице школског неуспеха

У зависности од узрока који доводи до школског неуспеха могу се издвојити последице педагошког, психолошког, социјалног и економског карактера, које су врло често међусобно повезане и међу којима не постоји јасна граница.

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.

Као једна од негативних последица школског неуспеха јесу *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), које 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 околина, цинизам, па чак и агресивност (Светић, 1996).

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 породица ученика. Истраживања показују (Николић, 1989; 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; Navelka, 2000). 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.

5. ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА ШКОЛСКОГ УСПЕХА/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 и утврђивањем и анализом утицајних фактора. По већ разврстаним категоријама фактора, издвојићемо само нека од истраживања значајна за проблем којим се бави овај рад.

5.1. Истраживања друштвено-економских фактора и породичних услова који утичу на школски успех

Од друштвено-економских односа зависи функција породице и њене културолошке вредности и прихваћени облици понашања субкултуре 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 који се тичу различитих друштвених догађаја.

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.

Гилфорд (Gulliford, 1972) даје податке о Бартовој студији о повезаности *срединских фактора* и заостајања са материјалном и културном депривацијом 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.

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 нарочито образовање мајке има 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. О повезаности 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).

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 говори податак да мајке ученика који нису понављали најчешће имају завршен факултет.

Поред образовног нивоа родитеља и запослености оба или једног родитеља сматра се поузданим показатељем *социоекономског статуса породице*, као једног од фактора који утичу на школски успех ученика. Истраживање Станојловића на узорку од 380 неуспешних ученика основних школа (Станојловић, 1982) 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 поуздани 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.

Према већини аутора, истраживања показују да индивидуални успех много зависи од *ставова родитеља*, постављања високих циљева и бодрења деце од родитеља да те циљеве остваре. У поменутих истраживањима Зормана (1966) и Троја (Troj i sar., 1967) породица се појављује као шира категорија која представља један од најзначајнијих фактора који утиче 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 да 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. Истраживање је показало да родитељи који својој деци пружају подршку, који 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 успеха 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 школског успеха, на узорку од 304 ученика основних школа у Нишу, ауторка Станисављевић Петровић (2008) дошла је до сличних резултата. Наиме, ученици из породица складних односа 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).

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 (Крнета, Поткоњак и Ђорђевић, 1973). Пошто је немогуће уједначити културни ниво породица, остаје могућност да се утиче на факторе ван породице, које 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 произлазе 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.

Циљ истраживања групе аутора Крнете, Поткоњака и Ђорђевића (1973) био је да се на одређеном стратификованом узорку школа утврди стање, околности и услови рада који доводе до неуспеха у основним школама и 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.

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 која 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 именовоо 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).

О испитивању повезаности између класне припадности и успеха, испитивала се и повезаност између *ниских прихода* и постигнућа. Резултати истраживања показали су да деца из породица са ниским приходима ређе похађају наставу него остала деца, као и да коришћење бесплатних школских obroка 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.

Истраживање фактора који утичу на школски успех проучавала је и ауторка 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, мотивација 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.

5.2. Истраживања субјективних (биолошко-психолошких) фактора који утичу на школски успех

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, 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, пажња,

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 *интераkцији 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 достигну 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. Константован је очекивани однос интелигенције и мере институционализованог утицаја на интелектуални развој ученика (Трогрлић и Васић, 2003).

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 Спес 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 (Калъмыкова, 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 школског успеха увећава ако се укључе *мере личности и мере мотивације*, као подједнако утицајни фактори на варирање школског успеха. Кателова (Cattell et al., 1972) истраживања 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).

Такође, 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 која 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 способност, 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 недоумице: да ли је ученик због тога што је лош ђак емоционално нестабилан, или је због повремених

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.

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, очекивањем и проценом вероватноће да ће та активност довести до жељеног циља и проценом 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.

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 (Vrugt, 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).

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, 2009). *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, стручности наставника и његовим настојањем да мотивише ученике, организацијом наставе, амбијентом у учионици и друго, што уједно чини и педагошке факторе који утичу на успех ученика (Лунгулов, 2009).

5.3. Истраживања педагошких фактора који утичу на школски успех

Претходно дефинисани друштвено-економски и субјективни (биолошко-психолошки) фактори у узајамној су вези и са педагошким факторима који су од значаја за школско постигнуће ученика. Услови у школи, као и материјално и кадровско стање саме школе, лош распоред часова, затим пренатрпаност наставних програма, преоптерећеност ученика, неадекватни и несавремени уџбеници и приручници и немотивисаност ученика за рад, у значајној мери утиче на постизање школског успеха. Међутим, за педагошке факторе школског постигнућа бројна истраживања су доказала да су главни предиктори неуспеха настава и активност у настави, а посебно понашање наставника и његова очекивања од ученика. Како утврдити који је узрок довео до слабог успеха и тренутак када је дошло до пропуста?

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. Истраживања 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.

На основу проучаване литературе о педагошким факторима школског неуспеха може се рећи да има доста различитих приступа, класификација узрока неуспеха, метода идентификације слабих ученика, различитих модела и мера за предупређивање и сузбијање неуспеха итд. Узроке неуспеха можемо тражити у недовољној спремности ученика (неразвијеност мишљења, недостатак предзнања), недовољној интелектуалној спремности ученика, (настајање и развијање способности логичког мишљења, формирање и коришћење појмовних и конкретних операција, итд.), недостатку предзнања и трајно усвојених спознаја о појмовима и објектима, које могу бити упориште мишљењу и почетни материјал за мисаони рад у учењу.

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.

Шарановић Божановић (1976) истиче да неуспешна деца 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 начинима рада, у школама се и даље примењују застарели модели рада, док се новине тешко прихватају.

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 различито вредновање способности и напора наставника и ученика. Неки узроке неуспеха траже у чиниоцима изван школе, а неки у самој школи, односно настави. Школа се осавремењује 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 slabим ученицима.

Узроке *неуспеха у настави* Круљ (1991) налази управо у самим грешкама у настави. Сматра да је неуспех узрок многих личних невоља и конфликта у систему наставе, а да неуспех и негативне оцене у настави представљају оруђе селекције са далекосежнијим последицама.

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.

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.

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. 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.

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 наставничково познавање ученика и 3) одсуство сталне бригае 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 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).

У превенцији сузбијања школског неуспеха *школа* може дати велики допринос својом организацијом и темпом рада 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).

Врло често се у пракси школски неуспех код ученика идентификује на преласку из основне у средњу школу, без обзира на његово постојање у претходном школовању. Суочавање ученика са новом школском средином, новим начином оцењивања, конкуренцијом, страх 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, у сарадњи са школским особљем и социјалним радником 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 ученика средње школе, проширење образовних профила, поред оних за које су ученици заинтересовани, које ће им проширити видике о приликама које постоје, укључивање дискусија о проблемима младих, као и већем раду са родитељима о подршци деци у средњој школи. Ширење овог повезивања за укључивање у ново окружење више школе је веома ефикасна интервенција за ученике који ризикују школски неуспех (Chapman & Sawyer, 2001).

Истраживање (Wang & Holcombe, 2010) које се односи на три потпуно различите димензије школског ангажовања: бихејвиорална, емоционална и когнитивна

и њихов утицај на школски успех ученика на основу перцепције ученика, показују 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 избегавајући вршење 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.

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 бихејвиорално, афективно и когнитивно ангажовање ученика у школи, а што све заједно утиче на њихов школски успех.

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 двадесетог 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.

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 који се односе на активно и самостално учење у средњем образовању. На основу 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 експериментишу 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 et al., 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 спроведено 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 (Bruce, Esmonde, Ross, Dookie & Beatty, 2010). 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 наставници који немају таквог искуства, углавном су 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 et al., 2010).

Услови и начини рада у школама паралелно са садржајима образовања подложни су сталним променама, те је неопходно проблем неуспеха проучавати увек изнова и са различитих аспеката. Циљ сваке реформе школства, као и унапређивање образовања, у дијалектичној је вези са истраживањима школског неуспеха, тј. сузбијања и његовог предупредивања.

6. ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА И ШКОЛСКИ УСПЕХ

За савремено друштво школа има веома важну улогу у развоју и васпитавању целокупне личности, спремне да се бави претежно интелектуалним радом. 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). Основни задатак наставника је да у процесу наставе обезбеди повољне услове за развој и формирање стваралачког мишљења и сазнајних активности. Функција наставе је у корелацији са функцијом наставника као главног педагошког фактора у постизању успеха ученика. Од успешности реализације наставе зависиће и интелектуални развој ученика и његово постигнуће у савладавању наставних садржаја. У складу са тим, настава представља сложен, плански организован васпитно-образовни процес којим руководи наставник. Због тога наставу врло често дефинишемо и као наставни процес. Она се може посматрати са два аспекта, аспекта наставника и аспекта ученика, као две недељиве активности – поучавање и учење, као међусобно прожимање активности наставника и ученика - интеракција и комуникација (Ђорђевић, 2002).

Како бисмо могли утврдити на који начин настава може утицати на постигнуће ученика, неопходно је да се претходно осврнемо на њене кључне елементе: задатке, циљеве, факторе, облике и методе рада, образовне садржаје и наставна средства.

Задаци наставе - Функција наставе заснована је на *васпитном* (изграђивање позитивних особина личности, прихватање и поштовање усвојених норми, омогућавање научног погледа на свет), *функционалном* (развијање интелектуалних, вербалних, практичних и других способности) и *образовном утицају* (стицање знања и развијање одређених способности ученика), у зависности од циљева и задатака наставе, наставних садржаја, специфичности наставног рада, ангажовања ученика у процесу наставе, као и његове мотивисаности за учење. Због тога ученику треба омогућити да, поред наставника, и он буде актер у настави, активно учествује у опажању, анализирању, расправи и трагању за решењима. Из тог разлога положај ученика у настави може се посматрати двојачко, као субјекат и као објекат (Ђорђевић, 2002). Једино у том случају настава ће се одвијати на интерактиван начин и у смеру осамостаљивања рада ученика. Активна сарадња наставника и ученика, као и

међусобна сарадња ученика која повезује заједнички циљ – развијање потенцијала ученика, предуслов је за квалитетну наставу (Trnavac i Đorđević, 1995).

Циљеви наставе су остваривање задатака наставног процеса сва три елемента: васпитни, функционални и образовни, у краћим или дужим временским размацима.

Фактори наставе су представљени кроз дидактички троугао – наставник, ученик и наставни садржаји, а последњих година кроз четвороугао - наставник, ученик, наставни садржаји и наставна средства, и наставна технологија. Наставник бира и утиче на наставне садржаје који су условљени наставним планом и програмом, обликује дидактичке садржаје и васпитава, образује и подстиче ученике. Ученик који само прима знање, има улогу пасивног посматрача, а ученик у улози субјекта активно учествује у настави, учесник је у планирању, евалуацији и реализацији наставног плана. Наставни садржаји представљају контакт релације ученик-наставник, који подједнако утичу на стил и приступ наставника и ученика.

Облици рада наставе су:

- *фронтална настава* - наставник води наставни процес, у улози је преносиоца великог броја обавештења, а ученици су у улози слушаоца и примаоца обавештења. Недостаци фронталне наставе: избор градива према просеку разреда, једнака брзина учења и усвајања градива за све ученике, укалупљивање наставе од планирања до вредновања;

- *групна настава* - настава се одвија у више група тако да ученици унутар групе уче самостално, под вођством наставника; улога наставника је посредна – он припрема, помаже, вреднује, врши груписање и поделу задатака између ученика; омогућава самостални рад у групама, заједничка расправа на крају;

- *рад у паровима* – партнерски рад, заједнички рад два ученика на једном задатку; предност рада у паровима је у интензитету којим је сваки од партнера подстакнут на учење; ефикасан је у обављању вежбања и понављања;

- *индивидуална настава* - ученик ради сам на посебном задатку или на једном делу задатка који чини целину са радовима других ученика, може да користи рачунар у настави. Образовна вредност индивидуалне наставе је већа од фронталне, али захтева више времена за реализацију.

Методе наставе су начини рада у настави и њихово значење је двострано, с обзиром на то да у настави подједнако учествују и наставник и ученик. Наставник примењује наставне методе за извођење појединих етапа наставног процеса, од увођења до проверавања, а ученици на тим истим етапама са своје стране примењују

наставне методе ради стицања знања и развијања способности (Poljak, 1989). Као саставни део наставног рада у свим деловима наставног процеса, у односу на наставника и ученике, постоје следеће методе:

- *метода демонстрације* – показивање у настави свега што је могуће перцептивно доживети;
- *метода практичних радова* – начин рада наставника и ученика на конкретној материји;
- *метода цртања, илустративних радова* – начин рада наставника и ученика, при чему се поједини делови наставних садржаја изражавају цртежом;
- *метода писмених радова* – начин рада наставника и ученика у коме се постављени задаци реализују писањем;
- *метода читања и рада на тексту* – начин рада у стицању нових знања помоћу употребе текстова;
- *метода разговора* – начин рада у настави у облику дијалога између наставника и ученика, па и самих ученика. Назива се још дијалошка метода;
- *метода усменог излагања* – начин рада у настави када наставник или ученик вербално излажу неке делове наставног садржаја.

Наставни процес чине етапе у настави:

- *припремање и увођење ученика у наставни рад* - за време припремања обавити све потребне предрадње материјално-техничког, сазнајног, психолошког, организационог и методичког карактера које ће допринети успешном извођењу предвиђеног главног дела наставног рада, припремање које је нужно за главни део рада који након тога следи;
- *обрада нових наставних садржаја* - једна од темељних компонената наставног процеса од које зависи успех у настави; добро извођење етапе обраде нових наставних садржаја значи обогатити је на потребној материјално-техничкој бази бројним спознајним, психолошким и методичким елементима;
- *вежбање* - у етапи обраде нових наставних садржаја остварује се само део образовних задатака наставе и то стицање знања; неопходно је на ову етапу надовезати вежбање ради остваривања функционалног задатка наставе развијање радних способности;
- *понављање* - у циљу остварења задатка наставе да стечена знања постану трајно власништво ученика, тј. да се спречи процес заборављања, следи посебна етапа, понављање;

- *проверавање и оцењивање* - проверавањем се утврђује у којој мери су остварени васпитни, функционални и образовни задаци наставе, а које се остварује усменим, писменим и практичним начином; оцењивање је поступак којим се на одређени начин изражава успех ученика - оценом.

Образовни садржај прописује се наставним планом и програмом и усклађен је са Законом о основама система образовања и васпитања Министарства просвете, науке и технолошког развоја. *Наставни планови* садрже обавезне и изборне предмете по разредима, облике васпитно-образовног рада и годишњи и недељни број часова по предметима и облицима рада. *Наставни програм* се доноси у складу са утврђеним општим и посебним стандардима постигнућа и садржи:

- циљеве образовања и васпитања по образовним профилима, предметима, модулима и разредима;
- обавезне и препоручене садржаје обавезних и изборних предмета и модула којима се обезбеђује остваривање општих исхода и посебних стандарда постигнућа;
- препоручене врсте активности и начина остваривања програма;
- препоручени начин прилагођавања програма образовања одраслих, ученика са изузетним способностима, програма предмета од значаја за националну мањину и двојезичног образовања;
- препоруке за припрему индивидуалног образовног плана за ученике којима је потребна додатна образовна подршка и који не познају језик на коме се остварује образовно-васпитни рад (Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013).

За потпуну и свеобухватну реализацију наставног процеса у постизању успеха ученика, незаобилазни, у данашње време и неопходни фактор су *наставна средства* (разни визуелни, аудитивни, аудиовизуелни уређаји, инструменти, уџбеници, приручници, енциклопедије, речници и друго) и наставна помагала (средства за рад: рачунар, пројектор, магнетофон и друго). У прилог томе у којој мери су сви побројани елементи наставног процеса битни, говори чињеница да је наставник одлучујући фактор у вредновању постигнућа ученика. Наставни садржаји условљавају наставника за одабир адекватних циљева, исхода, метода и облика рада, од којих ће зависити и ниво усвојеног знања ученика верификован оценом.

У приручнику за наставнике *Оцењивање за развој ученика*, за претпоставку успешне реализације наставних активности и наставног процеса у целини наводе се следеће активности наставника:

- јасно и прецизно постављени циљеви учења и подучавања;
- подстицање мотивације за рад код ученика;
- примену разноврсних и адекватних методичких решења;
- континуирано праћење рада и напредовање ученика (Хавелка, Хебиб, Бауцал, 2003).

Један од предуслова за успешну наставу су и стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (Pravilnik o standardima kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, *Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik*, br. 5/2011), у коме су наведени следећи елементи:

- *знање* (из предмета који предаје, да познаје наставни план и програм и прави корелацију са другим областима, поседује дидактичко-методичка знања предмета који предаје);

- *планирање* (планира и припрема програм и садржаје рада, примењује различите методе, технике и облике рада и наставних средстава у циљу ефикасности наставе, планира проверу остварености циљева учења наставног предмета);

- *реализација* (системски уводи ученике у наставну дисциплину, повезује наставне садржаје са претходним знањима, примењује разноврсне методичке поступке у складу са циљевима, континуирано прати и вреднује оствареност садржаја, прати и вреднује интересовања ученика, предузима мере у пружању подршке ученицима);

- *усавршавање* (континуирано се усавршава у области којој припада, унапређује квалитет свог рада примењујући новостечена знања, планира стручно усавршавање на основу резултата самовредновања) (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, *Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik*, br. 5/2011).

Проблем односа између *образовног програма и наставне праксе* Хавелка (Havelka, 2000) дефинише кроз два основна фактора: концепцију и праксу васпитно-образовног рада. Многи циљеви су постављени пред школу на које она нема нити може имати контролу, управо због присуства спољашњих фактора. Зато врло често долази до размимоилажења основног циља васпитно-образовних установа и реалног стања у њој. Постојање проблема ове врсте Хавелка објашњава као појаву феномена *педагошки редуccionизам* посматран кроз девет корака. Овај феномен појашњава као начин

мишљења и поступања на разним нивоима педагошког и педагошки релевантног одлучивања и у различитим областима педагошке праксе (Havelka, 2000).

Први корак, основни за формирање личности, је *свођење васпитања*, као укупност процеса развоја и формирања личности ученика. Други корак је *свођење образовања*, у улози интегрисања деце и омладине у друштвени и културни живот заједнице, на школску наставу. Трећи корак је *свођење наставе*, као процеса поучавања на вербално приказивање наставних садржаја који се изједначавају са знањем. У четвртом кораку се врши *свођење процеса стицања знања* од различитих когнитивних и практичних сазнања, преко њиховог сажимања и редуковања, до меморисања. Пети корак представља *свођење меморисања* као облика учења, у функцији усвајања информација и припремање на њихову вербалну репродукцију. Шести корак се своди преко самосталне *реконструкције сазнајног и практичног значења меморисаних садржаја* до праћења успеха ученика, што представља седми корак, као увид у образовна и сазнајна постигнућа ученика дефинисана оцењивањем. *Свођење оцењивања* ученика, нивоа његове аспирације на понашање које одговара начину испитивања наставника је осми корак. На укупан однос ученика према школи знатно утичу школске оцене, као једини релевантан податак образовног постигнућа, које према аутору представљају последњи, девети корак (Havelka, 2000).

Дефинишући *циљеве и задатке образовања* аутор Ђорђевић (Ђорђевић, 1972) се ослања на Брунерову теорију засновану на томе да је суштина образовног циља формирање начина мишљења да би се могао упознати свет и његови закони и развијање интелектуалних процеса појединца. Према Брунеру, ученици су најважнији актери у стицању и формирању личног образовања, док наставник има само улогу посредника између објекта и субјекта, тешкоћа и способности, учења и средстава. Овако дефинисани циљеви и задаци наставе изискују и личност наставника усмерену и формирану у том правцу (Ђорђевић, 1972). Указујући на комплексност и недовољно проучени проблем *операционализације циљева и задатака* у наставном процесу, аутор Шпијуновић (Ѕпијуновић, 2007) констатује да, ма колико прецизно неко са стране дефинисао циљеве и задатке, на крају ће их наставник сам реализовати. Циљеви и задаци образовног процеса постављени су сувише уопштено и декларативно, па их наставници тумаче различито. Стога је, због вредновања рада у настави, неопходно мењати стање у литератури и документима, посебно у свести наставника и наставној пракси. Значај квалитетне операционализације циљева и задатака не ствара само услове за праћење и вредновање целокупног рада у настави, већ ствара и услове за

вредновање појединачног учинка, како наставника, тако и ученика, што омогућава бољу организацију наставног процеса (Špijunović, 2007).

О узрочно-последичној вези између *наставног програма (курукулума)* и *усвојености знања* ученика аутори Милановић Наход и Јањетовић (2004) посматрају кроз три аспекта: циљеви, реализација наставе и исход учења са ставовима ученика према стеченим стањима. Сваки аспект посматра се кроз факторе који одређују његово функционисање. То су: предвиђени курикулум (циљеви које поставља друштво и предвиђа да ће их ученици постићи у току наставе), примењени курикулум (садржаји који се стварно подучавају) и постигнути курикулум (постигнуће и ставови ученика према наставним предметима) (Милановић Наход и Јањетовић, 2004).

Наставна средства, поред осталих елемената наставног процеса, имају подједнако важну улогу, посебно у области подстицања ученикове активности и самосталности у наставном процесу. Последњих година 20. века информационо-технолошки развој је у експанзији, чиме се условљавају и промене у наставној технологији, па тиме наставна средства, као извор информације и знања, директно утичу на положај и активност ученика и наставника (Каурин, 2005). У којој мери су нова наставна средства утицала на положај ученика и наставника у настави показали су резултати овог истраживања. Недовољно се 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).

Према аутору Антонијевићу (Antonijević, 2005) неопходна адекватна примена наставних средстава пружа могућност приступа предмету сазнавања као целовитом систему, могућност откривања унутрашњих веза и односа, могућности откривања њихове унутрашње повезаности и условљености, чиме се остварује *принцип очигледности у настави*. Претходно конципираним наставним садржајима, осмишљавањем и применом наставних метода остварује се процес сазнавања од општег ка конкретнијем. Очигледност у овом смислу представља процес сазнајног разоткривања система, дубљег и свестранијег

продирања и познавања његове унутрашње средине, чиме се онемогућава пасиван однос ученика према предмету сазнавања (Антонијевић, 2005).

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. Стога су *иновације у настави* неопходан елемент савремене наставе, с обзиром на могућност примене нових наставних средстава који 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).

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 наставничко добро познавање карактеристика различитих метода и избор адекватне методе у односу на циљ, садржај и исход наставе, тј. постигнуће ученика (Павловић, 2004).

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 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 услове који повећавају развијајућу улогу наставе (Ђорђевић, 2004).

Аутори Вујачић и Аврамовић (Vujačić i Avramović, 2008) испитивали су ставове наставника о значајним питањима наставе чији резултати добијени истраживањем указују на то да наставници истичу углавном циљеве, избор наставних метода, наставна средства и облике рада, а запостављају социоемоционална 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).

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.

7. УЛОГА НАСТАВНИКА И ШКОЛСКИ УСПЕХ

У већ поменутиим факторима наставе, приказаних у виду дидактичког троугла (наставник, ученик и наставни садржаји), а у данашње време већ прихваћеног и устаљеног четвороугла (наставник, ученик, наставни садржаји и наставна средства, и наставна технологија), улога наставника у наставном процесу представља, поред ученика, кључни елемент наставног процеса којим он управља.

7.1. Компетенције наставника у циљу ефикасности наставе и школског успеха

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. Наставничке компетенције одређују се у складу са циљевима и исходима учења, а односе се на:

- *наставну област, предмет и методiku наставе;*
- *поучавање и учење;*
- *подршку развоју личности ученика;*
- *комуникацију и сарадњу.*

У Стандардима компетенција за професију наставника и његовог професионалног развоја (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, *Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, br. 5/2011*) улога наставника се односи на развијање кључних компетенција код ученика које их оспособљавају за живот и рад и пружање додатне подршке оним ученицима којима је то неопходно како би остварили васпитне и образовне циљеве у складу са својим могућностима. 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*).

У циљу постизања школског успеха ученика и остваривања партнерског и демократског односа са њима, компетенције наставника се односе на поучавање и учење и подршке развоја личности ученика. *Компетенције за поучавање и учење* се заснивају на подстицају и подршци различитих стилова 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. *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*).

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 високим интелектуалним 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 (Будимир Нинковић, 2008).

Поред наставниковог циља - постизање одређених резултата у раду и учењу, он подстиче код ученика 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 (Trnavac i Đorđević, 1995; Đorđević, 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).

И у литератури иностраних аутора могу се 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 све 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 et al., 2013).

Слично томе, на значај усавршавања наставника, посебно у делу наставе, јасног одређивања наставних циљева, указују и истраживања других аутора (Cho & Shim, 2013). Према схватању ових аутора за усавршавање наставника значајно је и учење и подучавање унутар школског контекста. 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 (Cho & Shim, 2013).

Основно опредељење стратегије развоја образовања наставника (Стратегија развоја образовања до 2020. године, *Службени гласник РС*, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 – УС и 72/12), која ће бити детаљно разрађена у Акционом плану, јесте потпуна професионализација професије наставник у свим фазама његовог професионалног живота. Она ће се остваривати кроз:

- добро иницијално образовање свих наставника и континуитет у развоју професионалних компетенција наставника, са циљем формирања наставника са значајном аутономијом у раду и високим степеном одговорности;

- квалитетна научна и стручна истраживања у области методике наставе;
- формирање интердисциплинарних универзитетских центара.

У циљу превазилажења 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).

Неопходно је појачати постојеће стандарде за акредитацију студијских програма, увести додатне који ће се односити на постизање стручних и педагошко-психолошко-методичких (ППМ) компетенција, кроз неколико могућности:

- увести интегрисане студијске програме за образовање наставника чиме би се постигао већи квалитет;
- увести могућност да се у вишим разредима основног образовања запосле двопредметни наставници који би били једнако компетентни за оба предмета;
- увести модуле или двоструке дипломе за наставнике стручних предмета у средњим стручним школама (Стратегија развоја образовања до 2020. године, *Службени гласник РС*, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 – УС и 72/12).

7.2. Улога и функција наставника у настави и школски успех

Према Лакети (1996) улога наставника се дефинише као систем прописаних и/или очекиваних активности, а реализација улоге зависи од стручне оспособљености, објективних околности под којим актер реализује своју улогу и од личности самог актера. Свака улога, у односу на прописано или очекивано, може бити успешно или неуспешно реализована. 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).

Аутор Хавелка (Havelka, 2000) сматра да је улога наставника под утицајем разних чинилаца. То су:

- чиниоци који делују из ширег социокултурног окружења у којем наставник живи и реализује своју професионалну улогу;
- васпитно-образовни циљеви, структура и обим наставних планова и програма, професионална оспособљеност наставника, оптимализовање услова за реализацију програмских циљева, задатака и садржаја;
- школски систем који одређује положај и улогу наставника прописујући наставне планове и програме, стандарде о врсти и степену стручне спреме наставника;
- величина школе, организација рада и начин управљања школом, стање у којем се налази школска зграда, библиотека, опрема;
- наставник, који својом стручношћу и личним особинама пресудно утиче на коначно уобличавање сопствене улоге и односа које успоставља са ученицима;
- ниво интелектуалне способности наставника и зависи од врсте активности коју ће наставник моћи успешно да обавља и у којој мери (Havelka, 2000).

Савремени наставни процес значајно мења положај наставника. Он је, поред основних, добио и неколико нових функција. Он има улогу: а) планера и програмера; б) организатора и реализатора образовно-васпитног процеса; в) водитеља, саветодавца, васпитача; г) дијагностичара и истраживача; д) верификатора образовно-васпитног процеса.

У складу са новим функцијама наставник у настави остварује следеће задатке:

- врши избор, анализирање и распоређивање наставних садржаја, израђује годишње и тематске планове и планове за поједине наставне јединице (*функција планера*);
- одређује опсежност и дубину наставних садржаја и прилагођава их могућностима ученика (*функција програмера*);
- бира, припрема и примењује облике и методе наставног рада, као и наставна средства и техничка помагала за извођење образовног процеса (*функција организатора и реализатора*);
- организује, изводи, води и усмерава наставни процес (*функција водитеља, саветодавца и васпитача*);
- вреднује токове и резултате наставног рада и успеха ученика (*функција дијагностичара и верификатора*), (Бранковић и Мандић, 2003; Будимир Нинковић, 2008).

Хавелка (Havelka, 2000) сматра да је рад наставника условљен деловањем разних локалних чинилаца, као што су величина школе, организација рада, међуљудски односи, педагошке атмосфере у школи, стање у којем се налази школска зграда, учионице, опрема, библиотека и друго. Поред набројаних утицајних фактора на рад наставника, он својом стручношћу и личним особинама пресудно утиче на свој положај и улогу у настави, а самим тим и на однос са ученицима (Havelka, 2000).

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. Сузић (2003) сматра да је професионална спремност наставника од ослобађања традиционализма повезана са његовим личним особинама. Онај наставник који лакше прихвати чињеницу да је могућност и значај примене савремених наставних средстава много већи у односу на искључиво вербалну комуникацију у настави, себи отвара пут за професионалну самоафирмацију и самоактуализацију, а ученику отвара могућност за самостални рад, за прихватање и разумевање градива (Сузић, 2003).

У савременој настави, под утицајем најновијих научно-технолошких промена знатно је измењена функција и положај наставника. Код наставника се повећава креативна улога планера, организатора и водитеља наставног процеса. Он није само преносилац знања, већ координатор и ментор, мотиватор, равноправни сарадник, са примарном улогом да ученицима буде од помоћи у развоју свих њихових физичких и психичких потенцијала, као и да им помогне у достизању индивидуалног максимума. Ђорђевић (2008) сматра да, на тај начин промењене и нове улоге наставника, захтевају и одређену припрему, посебно за успешно коришћење информативне технологије, нов однос комуникације између наставника и ученика, као и уношење нових наставних метода и учења. Наставник у савременој настави поред тога што се школски успех и неуспех одређује према појединачним достигнућима, треба посебно да обрати пажњу на идентификацију проблема и проблемског учења, наглашавањем посматрања, експериментисања и истраживачких метода које доприносе побољшању школског успеха (Ђорђевић, 2008).

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. Посматрајући улогу наставника са тог аспекта, уместо наставничке професије и прецизне класификације улоге наставника, Хебиб (Hebib, 2009) на основу положаја наставника у школи, које могу утицати на рад наставника и његов професионални и лични развој, улогу наставника у васпитно-образовном процесу и школској институцији, образлаже на следеће компоненте:

- улога наставника у функционисању социјалног система школе;
- улога наставника у креирању и реализацији школског програма;
- улога наставника у организацији рада и живота школе;
- улога наставника у процесу управљања и руковођења школским радом и животом (Hebib, 2009).

Промене у наставном процесу настају потребом наставника за примену иновација у циљу успешније и квалитетније наставе. Улогу иновативног наставника Шулман (Schulman, 1987) дефинише на основу одређених карактеристика које подразумевају добро познавање садржине 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, који се присвајају и за подухвате школе. Уручивање похвала, плакета и медаља талентованим ученицима управо су заслуга иновативних наставника (Петковић, 2009).

У истраживањима о неуспеху ученика ауторка Малинић (2009) сматра да задатак наставника у раду са неуспешним ученицима није ни најмање лак ни једноставан, јер захтева потпуно ангажовање и преданост наставника да допринесе успешним исходима ученика у школи. У пракси се показало да примена неких наставничких поступака у настави значајно послешује постигнуће ученика, што посебно погодује слабир ученицима. Успешан наставник усмерава процес учења неуспешног ученика, препознаје природу његовог неуспеха, начине на који се успех

рефлектује на понашање и идентификује стратегије које могу бити корисне ученицима у решавању проблема (Малинић, 2009).

Проучавањем квалитетног рада наставника на универзитету бавили су се ауторке Копас Вукашиновић и Анђелковић (Kopas Vukašinović i Anđelković, 2006). Савремени систем високошколског образовања подразумева континуирану евалуацију рада универзитетских професора, како би се постигао уједначен, сигуран и сталан квалитет у наставном раду. То изискује целоживотно професионално усавршавање наставника у смислу дидактичко-методичких и комуникацијских вештина. Аутори сматрају да професор који непрекидно унапређује своја знања и способности може битно утицати на процес стицања и вредновања знања студената и њиховог оспособљавања за будуће занимање (Kopas Vukašinović i Anđelković, 2006).

Како је наставник кључни актер у наставном процесу, самим тим квалитет наставе у великој мери зависи од његових личних и стручних компетенција. Од њега се очекује да примењује различите наставне методе и облике рада, да применом индивидуализованог приступа у раду са ученицима наставу прилагоди њиховим специфичностима. С обзиром на то да наставник непосредно утиче на формирање карактерних, моралних и других особина личности ученика, тако су за успех ученика и његов развој, од великог значаја наставникове личне особине и својства.

7.3. Пожељне особине личности наставника за постизање школског успеха

Иако се крајњи резултат постигнутог школског успеха ученика изражава оценом наставника, уочавају се и други параметри који утичу на успех: социјално стање и емоционална клима у одељењу, задовољство постигнућем, пораст самопоуздања и друго. Успешан наставник у савременој настави треба да поседује сензибилитет за оне видове школског успеха који се не исказују директно оценом. Од његових особина зависи и спремност да подржи потребу ученика за афирмацијом у одељењу и да задовољи потребу ученика за постигнућем и успехом у настави (Сузић, 2003).

У настојању да класификују особине наставника аутори имају три различита полазишта: једни се баве критеријумима класификације, други комбинују особине и критеријуме класификације, а трећи се баве особинама наставника без критеријума класификације (Сузић, 2003).

Многа педагошка истраживања заснована су на факторима који утичу на успех, тј. неуспех ученика, а највећи број се односи на својства и врлине наставника, као

једног од актера у наставном процесу, чиме су аутори покушали да направе класификацију особина наставника, у зависности од критеријума које је постављено у истраживању (Jersild, 1940; Witty, 1947; Hart, 1934; Baxter, 1941; Nomans, 1961; према Ђорђевић, 1985; Крутецкий, 1980; Muszynski, 1976 према Ђорђевић, 2002).

У студији Церсајлда (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, одређеност 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, демократски се опходи, 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 његове спретности 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 (Nomans, 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, Nomans, 1961 према Ђорђевић, 1985).

И аутор Ђорђевић (1972) потврђује ова сазнања у својим испитивањима које је спровео 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).

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 воле наставнике који су весели, срећни, добродушни, живахни, имају смисла за шалу и примају је. Аутор сматра да су карактеристике доброг наставника: да поседује способност да буде сталожен, својим манирима подстиче и конструктивно делује на понашање младих људи; испољава ентузијазам у раду, воли децу и свој позив; омогућава ученицима у настави да самостално раде, решавају проблеме на свој начин, добро организује наставу, марљиво планира наставни рад, ученичке активности и умешно их води, да самосталним радом, истраживањем и размишљањем стичу знања, развијају способности и изграђују своје животне погледе. А лош наставник је онај који: не поштује захтеве и мишљења ученика; упућује сувише претенциозне захтеве ученицима; показује нестрпљење; прибегава кажњавању, исмејавању и излагању руглу ученика; показује несигурност у раду и ставовима; слабо се интересује за организацију и успех наставе; не показује ентузијазам у раду; намеће своје мишљење и схватање ученицима; осујећује иницијативу ученика, није у стању да добро организује

активности ученика у настави и ваннаставним активностима; не труди се да наставу учини очигледном и да је прилагоди интересовањима и могућностима ученика; није у стању да код ученика изгради стандарде за вредновање сопственог рада.

Аутор Сузић (2003), на темељу свих досадашњих радова, предлаже поједностављен приступ анализи особина наставника као личности:

- *рационалне или интелектуалне особине* наставника (вербалне, нумеричке и спацијалне особине);
- *афективне, емоционалне особине* наставника (однос према ученику у настави);
- *биолошке, физиолошке особине* наставника (исправност говорних, слушних и органа вида, инстинкти и рефлекси).

За успешан рад наставника, Мушињски (Muszynski, 1976) издваја следеће особине:

- *организационе спретности;*
- *способност руковођења;*
- *партнерска својства;*
- *квалитети и функције онога који саветује;*
- *способност за кооперацију.*

Испитујући постојање везе односа ученика према настави и њиховог доживљаја особина наставника аутор Сузић (2003) закључује да особине наставника битно утичу на однос ученика према настави, као и да је школски успех ученика повезан са њиховим доживљајем особина наставника. Такође су у узајамној зависности и ставови ученика о наставном предмету, учењу, настави и школи (Сузић, 2003).

У сличном, веома опсежном емпиријском истраживању Лакете (1998) циљ истраживања се односио на врсту односа који владају између ученика и наставника, ставове ученика према понашању наставника и утврђивање особина које ученици највише и најмање цене код наставника. Истраживање је дало значајне резултате по питању особина наставника које су сврстане у две ранг листе идентичних параметара за процену, а које су чиниле оне особине које ученици највише цене код наставника, и особине наставника које се не допадају ученицима:

- *општељудске особине;*
- *праведност наставника у вредновању рада ученика;*
- *однос према ученицима;*
- *радне квалитете наставника* (Лакета, 1998).

Проучавајући особине личности наставника, као један сегмент, истраживање које су аутори Павловић и Тошић Рудић (2009) спровели код ученика основне школе различитог узраста, садржало је четири категорије особине наставника које ученици цене и уважавају и оне које не цене и уважавају. То су: општељудске особине, праведност наставника у вредновању рада ученика, однос наставника према ученицима и радни квалитети наставника. Најпозитивнију оцену имала је особина праведности из категорије општељудске особине и праведност у оцењивању из категорије однос наставника према ученицима. Такође у пожељне особине спадају смисао за хумор, разумевање ученика, стрпљивост и толерантност. У непожељне особине ученици су највише рангирани строгост, неправедност у оцењивању, неједнак однос према ученицима и монотоност у предавању (Павловић и Тошић Рудић, 2009).

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 ученицима 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 за решавање проблема, је у умереној корелацији са негативним активностима ученика. Све то указује да су позитивне особине наставника у негативној корелацији са активностима ученика и обрнуто, негативне особине наставника су у позитивној корелацији (Тубић, 2004).

У испитивању о разликама особина између наставника музике и немузичара ауторка Богуновић (2006б) је дошла до резултата да наставници музике имају значајно више скорове у особинама отворености, сарадњи 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, осећај дужности, самодисциплина и промишљеност (Bogunović, 2006b).

Ауторка Петровић Бјекић (Petrović Vjekić, 1997) је испитивала динамичке особине личности наставника, наставникову успешност у настави и њихову повезаност. Динамичке

особине су представљене мотивацијом за рад, животним стилевима и самоактуализованошћу, а успешност наставника мерена је самопроценом и проценом од стручног сарадника. Резултати према испитиваним психичким својствима показују да су утврђене само неке психолошке разлике између наставника различите успешности мерене самопроценом. Закључна разматрања се свode на то да је за предвиђање успеха у настави потребно утврдити посебности сваког наставника, а не трагати за психолошким профилем универзално успешног наставника (Petrović Vjekić, 1997).

Испитивањем једне од особина личности наставника, емпатије, и њеном утицају на успешност наставе, ауторка Бјекић (Vjekić, 2000) закључује да наставници који су емпатичнији, успешнији су мерено појединим аспектима мотивације ученика за наставни предмет, као мером наставниковог утицаја на ученике. Наставници који су спремнији да се постављају на туђе место процењују успешнијим остваривање наставних, административних и психолошки оријентисаних улога, са општом самопроценом успешности (Vjekić, 2000).

На значај повезаности личних особина наставника и школског успеха 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 (Opdenakker & Damme, 2006) 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 су изванредни (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 преваходно 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.

7.4. Васпитни стил наставника у настави и школски успех

За успешан наставни процес и успех ученика, поред позитивних особина које на то утичу, као и на интелектуални и психофизички развој ученика и његов рад, подједнак значај има и тип наставника, као и васпитни стил који примењује у наставном раду са ученицима.

Ђорђевић (Ђорђевић, 1988) дефиницију типа приказује као класу или групу која се од других разликује поседовањем или издвајањем неких специфичних својстава или карактеристика, тј. појединаца који имају извесне *типичне* особности и карактеристике. Аутор је у свом раду *Типови личности наставника* (1988) навео многобројна дотадашња емпиријска психолошка истраживања која су се односила на дефиницију и анализу типова наставника. У студији је побројано веома много различитих типова личности наставника, у зависности од проблема који се истраживао, што говори о једном комплексном и деликатном појму, веома битном за сам ток наставног процеса, а највише за успех ученика (Ђорђевић, 1988).

Поред бројних психолошких истраживања која се односе на типове личности наставника, велики број стручних и научних радова дефинишу три основна васпитна стила наставника: *ауторитарни*, *демократски* и *равнодушни*.

Реч *ауторитариван* значи покоравање без критике или отпора. Такво васпитање се одвија у атмосфери присиле и под чврстом стегом наметнутог ауторитета. Такав наставник полази од претпоставке да је ученик дужан да слуша и извршава његова наређења без размишљања и дискусије, да слепо верује свом наставнику и изражава спремност да ради све, не зато што је уверен да је то добро, већ зато што му је речено да тако треба да ради. Тако долази до стварања непожељних односа између ученика и наставника, заснованих на међусобном неповерењу, непоштовању, неразумевању и страху (Лакета, 1996).

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.

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).

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, заснованих 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).

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).

У склопу равнодушног типа наставника током школске године промене које настају у перцепцији наставника о школском окружењу могу предвидети промене у компонентама немотивисаности, његова исцрпљеност и смањена ефикасност. 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).

Наставници који себе доживљавају мање аутономно, мотивисано и ефикасно у извршавању својих задатака, често своје расположење преносе на своје ученике. Процес мотивације зависи од личне енергије наставника, захтева окружења и других фактора, који се посредно или непосредно одражавају на успех ученика. Аутори препоручују промовисање професионалног развоја за подржавање наставничког осећаја компетентности у учионици, чиме ће више ценити себе и вредновати свој рад. Важно усмерење за ублажавање равнодушности наставника је побољшање мотивационих ресурса за рад у учионици (Fernet et al., 2012).

Уколико наставничко 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.

Истраживањем је утврђено да особине наставника утичу на међусобне односе ученика и наставника у настави, да од њих у много чему зависе социјална клима у одељењу и остваривање задатака наставе. Лична својства наставника утичу на понашање ученика и његов успех у школи, од њих зависи колико ће наставник бити спреман да разуме и прихвати ученика, да схвати његове потребе и понашање и како ће његов васпитни стил утицати на успех.

7.5. Оцењивање и школски успех

Последњу етапу наставног процеса представља оцењивање. Једини верификатор школског успеха је наставник од чије процене и начина оцењивања зависи успех ученика. Из тог разлога оспособљеност наставника за сагледавање и процењивање свих аспеката ученика и његовог постигнућа је од веома битног значаја, како за самог појединца, тако и за друштво у целини.

У Енциклопедијском рјечнику педагогије (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963) под појмом *оцењивање* сматра се поступак којим се, према утврђеним прописима, прати васпитно-образовни рад ученика и развој ученика и одређује ниво који је ученик постигао. Ауторка Гојков (Gojkov, 2003) дефинише појам оцењивања као поступак којим се прати васпитно-образовни рад ученика и развој ученика и одређује ниво који је ученик постигао. Поступци процењивања знања ученика упућено наставницима утврђени су прописима и правилима које прописују школске власти у виду правилника о оцењивању (Gojkov, 2003).

Проучавајући оцењивање рада и успеха ученика у основној школи, Ценић (2000) долази до сличног закључка, где појам оцењивања дефинише као поступак, утврђен прописима којим се прати васпитно-образовни развој ученика и одређује ниво који је он у вези с тим постигао (Ценић, 2000). Појам оцењивање у школској пракси Хавелка (Havelka, 2000) тумачи као скуп више различитих и међусобно повезаних активности наставника, који има улогу оцењивача, и ученика, који има улогу оцењиваног.

У тесној вези са појмом оцењивања су и појмови *праћење* и *мерање*. Праћење представља делатност наставника, који применом одговарајућих техника и инструмената долази до информација о нивоу остварености предвиђеног циља и задатака васпитно-образовног рада (Gojkov, 2003). Као друга, информативна функција оцењивања је и мерење, које служи утврђивању и упоређивању образовних промена у остваривању циља и задатака наставе, као поступак којим се наставник служи у долажењу до процене као основа оцене (Gojkov, 2003). Процене или оцене се односе на ниво усвојености одређених знања и захтева који су наставним програмом задати, до којих се дошло путем праћења и мерења.

Хавелка (Havelka, 2000) школско оцењивање посматра у методском смислу као скуп више педагошких поступака:

- успостављање ситуације у којој ученик треба да покаже своја образовна постигнућа;
- посматрање, регистровање и анализирање учениковог оствареног учинка у тој ситуацији;

- процењивање учениковог постигнућа у односу на постављене захтеве и критеријуме;
- изражавање процењене вредности учениковог постигнућа на одређеној скали вредности;
- саопштавање и образлагање оцене која ученику показује какав је учинак његовог рада (Havelka, 2000).

Оцена не представља само констатацију постигнутог знања. Она има, поред педагошких, посебне психолошке, социјалне и друге импликације. Оцењивањем се ученику омогућава да добије повратну информацију о свом раду, исказаном знању и залагању, као и да има у виду вредност метода учења и свог ангажовања у остварењу школских захтева. Оцењивање представља један од пресудних фактора школске средине који утичу на формирање особина личности, на изграђивање слике о себи, осећаја сигурности и самоуверености. Оцењивање и оцене имају шири утицај на афирмацију ученика у свом одељењу, међу школским друговима и наставницима, као и у породици, од родитеља и код познаника. Оцене имају далекосежни социјални утицај, јер непосредно одређују избор школе, факултета, будућег занимања, стипендија, а самим тим и друштвени и материјални положај сваког појединца.

Промене настале у школском систему почетком 21. века напуштају традиционални концепт начина вредновања постигнућа, које је у старом систему било усмерено искључиво према стеченом знању. Нови концепт вредновања оријентисан је ка васпитним ефектима и напредовању ученика у целини, што подразумева заинтересованост и залагање ученика, радне навике, однос према наставнику и другим ученицима, сагледано кроз призму многобројних фактора који могу утицати на његово постигнуће. Овакав целокупан процес вредновања ученикових активности пружа могућност за развој компетенција за самовредновање, за сагледавање и вредновање сопствених активности, резултата и могућностима, што има мотивационо дејство на процес учења и стварање позитивне слике о себи (Anđelković i Stanisavljević Petrović, 2011).

Према Ценићу (2000) оцена је средство за регистровање успеха ученика и представља утврђени однос између онога што се жели и онога што је ученик постигао. Она мора бити педагошки оправдана, као и да васпитно делује на ученике (Ценић, 2000). С обзиром на то да је у овом раду предмет истраживања континуитет успеха ученика и студената у настави Контрапункта, то ће се позивање на правна акта односити искључиво на средње и високо образовање, јер се предмет Контрапункт изучава у средњим музичким школама и на факултетима у области музичког образовања.

У Правилнику о оцењивању ученика у средњој школи (Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjoj školi, *Službeni glasnik RS, broj 33/99 i 108/03*) члан 2. гласи: „Оцењивање успеха ученика из наставног предмета је сталан образовно-васпитни поступак који има више функција. Оцена нарочито треба: да буде објективна и поуздана мера напредовања ученика у савладавању наставног плана и програма, да ученика обавештава редовно о постигнућу, да подстиче на активан однос према настави, другим облицима образовно-васпитног рада и учења, да ученика оспособљава за објективну процену сопствених и постигнућа других ученика, да је показатељ ефикасности рада наставника и школе“.

Из Правилника се може закључити да оцена има три основне улоге:

- информативну – да благовремено обавести ученике, родитеље и школу о успеху појединих ученика, наставника о резултатима његовог рада, а заинтересоване институције о остваривању наставних задатака и садржаја;
- мотивациону – да подстиче ученике на веће ангажовање;
- усмеравајућу – да ученике оспособљава за објективну процену постигнућа, да буде основа за утврђивање узрока заостајања и тешкоћа у напредовању ученика и предузимању одговарајућих мера.

Информативна улога оцене - Познавање резултата подстиче ученика на даљи рад и залагање, а образложење мора да буде јасно и прилагођено узрасту ученика. Да би оцена остварила своју мотивациону улогу, она мора, пре свега, бити јавна и образложена. „Оцена је јавна и саопштава се ученику са образложењем после сваког испитивања и уношења у дневник рада“ (Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjoj školi, члан 14, став 3, *Službeni glasnik RS, broj 33/99 i 108/03*).

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 мотивацију ученика да даље учи, да се даље образује и развија. Пртљага (2008) сматра да је посебно важно да коментар исказује поверење што се тиче ученикових могућности и подстиче на учење. Неопходно је рад ученика што чешће коментарисати, 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.

Критеријуми оцењивања успеха ученика дефинисани су посебним Правилником о оцењивању прописаног од Министарства просвете и науке који подразумевају шта, како и када се врши вредновање знања. О томе шта се вреднује дефинисано је чланом 3. Правилника о оцењивању ученика у средњој школи (Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjoj školi, Službeni glasnik RS, broj 33/99 i 108/03): врста, обим и ниво усвојених знања, умења и вештина у односу на прописане наставним планом и програмом за предмет, разред, образовни профил, односно врсту школе.

Врста знања, умења и вештина одређују се као основна, проширена и продубљена у односу на њихов значај за остваривање циља и задатака предмета. Обим знања, умења и вештина утврђује се зависно од количине усвојених садржаја прописаних за одређени предмет. Ниво знања, умења и вештина утврђује се зависно од квалитета усвојеног садржаја: сложености усвојених знања, умења и вештина; степена схватања и разумевања усвојених садржаја и оспособљености за њихову примену (Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjoj školi, član 3, Službeni glasnik RS, br. 33/99 i 108/03). У нашој школској пракси постоје два начина оцењивања: нумеричко, као средство изражавања суда наставника у виду броја или слова и описно. У средњошколском систему најзаступљеније је бројчано оцењивање које се заснива на петостепеној скали од 1 до 5, а на факултетима на шестостепеној од 5 до 10.

Описно оцењивање се заснива на тростепеној скали (А, Б, Ц) и означава процену нивоа остварености програмских задатака. Описно оцењивање такође представља процену усвојености знања, базирано на чињеницама, које се могу мерити и утврдити. Описна оцена мора бити јасна и разумљива како ученицима, тако и родитељима и наставницима.

Правилником о оцењивању ученика у средњој школи предвиђено је како и када вршити проверу и оцењивање знања ученика. Чланом 15 овог Правилника дефинисане су методе које се добијају „из података добијених: усменим и писменим проверавањем, посматрањем учениковог извршавања практичних задатака, психомоторних вештина и на основу урађеног учениковог практичног рада.“ (Pravilnik о ocenjivanju učenika u srednjoj školi, član 15, *Službeni glasnik RS, br. 33/99 i 108/03*). Стога можемо дефинисати да су *методе оцењивања* следеће:

- *усмено проверавање* се у васпитно-образовној пракси највише примењује и одвија се редовно, у виду индивидуалног разговора са учеником;
- *писмена провера знања* подразумева да се од ученика захтева писани одговор у облику домаћег, школског, контролног или обавезног писменог задатка, из предмета за које је то прописано наставним планом и програмом;
- *практично проверавање* је проверавање практичне примене одређеног знања, вештине или навике у оквиру практичне наставе, вежби, графичких и других практичних радова;
- *тестови знања* такође спадају у проверу и оцењивање учениковог постигнућа и они могу бити формални, стандардизовани или неформални, школски. Такође, постоје и нормативни тестови знања којима се утврђује колико је стечено знање у поређењу са популацијом, као и критеријски тестови који утврђују шта је од васпитно-образовних циљева и градива усвојено.

Када и колико често треба вредновати учениково постигнуће одређено је чланом 17. Правилника (Pravilnik о ocenjivanju učenika u srednjoj školi, član 17, *Službeni glasnik RS, br. 33/99 i 108/03*): успех ученика оцењује се у току тромесечја, полугодишта и на испиту. У току тромесечја наставник оцењује ученика усмено најмање једном, односно најмање два пута у току полугодишта. Такође су равноправне и периодичне оцене које ученик добије током школске године применом различитих техника прикупљања података за оцењивање. Закључну оцену за предмет утврђује одељењско веће на предлог предметног наставника на полугодишту и на завршетку образовно-васпитног рада.

Као закључак из свега претходно изложеног може се констатовати „да се вредновање ученика 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).

8. МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ У ШКОЛСКОМ СИСТЕМУ У СРБИЈИ

Познато је да је музика још у најстаријим цивилизацијама сматрана изузетно значајном за развој човековог духа и тела, његових когнитивних способности и морала. Њена улога је била присутна у праисторијским ритуалима, а данас је део свакодневног живота (Ивановић, 2007).

Поред тога што музику врло често повезујемо са задовољством и уживањем, од непроцењивог значаја је њена улога у свеукупном развоју једне личности. Многа истраживања се односе на утицај музике још у пренаталном добу. Научна истраживања доказала су да фетус у двадесетој недељи старости чује и реагује на звукове, а посебна истраживања се односе на њихов утицај у развоју деце. Између осталог, улога музике је да деца схвате свет који их окружује, да могу да искажу своја лична осећања, мишљење, да уз стално слушање музике имају способност да раније и лакше развију говор. Извођење дечјих песама, различитих ритмичких структура, усавршава код деце, нарочито у прешколском узрасту координацију покрета, осећај за ритам и способност слушања.

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 развој социјалних вештина детета, јер деца која се баве музиком, лакше разумеју себе и друге, посебно у емоционалном смислу, чиме се развија социолошка вештина, емпатија. Музиком дете лакше изражава своје унутрашње емоције, али са њом лакше развија и самопоуздање.

О значају музичког васпитања и образовања за квалитетан развој и образовање једне личности, говори 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).

Период формалног музичког образовања талентованих ученика у сагледавању успешности као процеса развоја компетенција током целог живота, представља битан период за развој потенцијала и стицање знања и вештина за извођење, стварање и слушање музике. Такође, музичко образовање има утицај на когнитивни, афективни, психомоторни и социјални развој, посебно код млађег узраста.

У нашем основношколском систему образовања, похађа се предмет Музичка култура, као обавезни, који пружа елементарно познавање из области знања и разумевања музике, слушања музике, извођења на дечјим инструментима и креативно стваралаштво (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Музичка култура*, 2010).

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.

Кроз област музичког извођења ученици се оспособљавају за певање или свирање једноставних дечјих песама, а касније народних и популарних. На вишем ступњу развоја, ученици би требало да су у овој области оспособљени за извођење разноврсног музичког репертоара у оквиру школских ансамбала или као солисти.

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, импровизују или компонују 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 (Bogunović, 2008).

Континуитет у музичком образовању остварује се после средње школе даљим развојем личних музичких способности и талента, усавршавањем на високошколским установама, у циљу формирања стручног, професионалног и компетентног музичког педагога или музичког извођача чија би уметничка интерпретација утицала на ширу друштвену заједницу, подизању културне свести и оплемењивању појединца слушањем музике.

8.1. Средњошколски систем у Србији

Школа се може посматрати са два основна аспекта њених значајних функција: *педагошког* (процес учења у развоју) и *друштвеног* (друштвено условљени оквири). Међутим, школа као образовно-васпитна установа има додатне функције: социјализација ученика, њихова квалификација за одређену струковну делатност, селекција за радничка занимања, интеграција основних вредности прихваћене у друштву, осигурање безбедности ученика, упознавање стварних друштвених односа, стицање навика пословног и професионалног понашања и осамостаљивање деце, што обезбеђује њихов самостални успех остварен преко самосвести, самоактивности и самоангажованости. Успешно реализован образовно-васпитни рад школе зависи од бројних фактора, од којих су најбитнији: наставници, ученици, наставни садржаји, материјално-техничка опремљеност школе, степен развијености науке, технике и технологије, захтеви друштва и начин управљања образовно-васпитним системом и сваком школом појединачно (Каџарог, 1999).

Последњу деценију 20. века Србију је обележила велика друштвена криза која је довела до значајног пада финансијских и материјалних средстава издвајаних за образовање, што је за последицу имало осиромашену и обезвређену васпитно-образовну делатност. Основни проблеми и недостаци функционисања школског система су необезбеђеност основних материјално-техничких услова за рад у школи, недоступност образовања за све категорије ученика, централизован начин управљања школским системом, преобимни наставни садржаји са традиционалним дидактичко-методичким начином рада, што је као крајњи резултат имало незадовољавајући ниво квалитета ученичких постигнућа (Havelka i sar., 1990, према Hebib i Spasenović, 2011).

Стога се почетком 2001. године, променом власти, приступило покретању реформе у образовању, а реформски захвати су усмерени ка децентрализацији школског система, једнаким правима у образовању у свим категоријама ученика, разради нових наставних планова и програма, стандардизацији услова за рад и одлика процеса образовног рада и ученичких постигнућа, образовању и стручном усавршавању наставника. Од 2003. године започиње реформски процес образовања, у првом делу израдом законских и програмских докумената и обуком наставника и актера школског рада неопходних за процес реформе. Највећу промену у школском систему претрпело је средње образовање, нарочито средње стручно образовање у погледу усклађености образовања са потребама привредног и економског развоја друштва. Поред стручног профила редефинисани су и програми средњег стручног образовања карактеристичног модуларног типа и повећаним обимом практичне наставе и професионалне праксе. Процес реформисања наставног плана и програма за гимназије започет је нешто касније, 2010. године. До данас су у процесу реформе постигнути одређени резултати, али још много тога треба предузети у спровођењу планираних и започетих промена, чија би успешност довела до развоја друштва у свим сегментима (Hebib i Spasenović, 2011).

Промене у школском систему које су уследиле после 2000. године чиниле су саставни део општих друштвених норми са акцентом на модернизацији друштва и усклађености са развијеним европским земљама. У процесу школске реформе постојали су одређени захтеви да се сачувају елементи школског система који одражавају специфичност и карактеристике образовног процеса у Србији, па се још увек траже адекватна и конструктивна решења о променама са којима би процес модернизације био усаглашен са образовном традицијом (Станисављевић Петровић и Цветковић, 2012).

У току реформисања школског система настала је и публикација *Квалитетно образовање за све - пут ка развијеном друштву* (Министарство просвете и спорта, 2002) са јасном визијом и стратегијом, усмереним преваходно према демократизацији и децентрализацији у области образовања. Визија стратегије образовања односила се и на промене у области унутрашње организације свих нивоа васпитно-образовних установа, посебно у организацији наставе, што подразумева иновацију наставних планова и програма, уџбеника и наставних средстава. То се, пре свега, односи на нове садржаје предмета, циљеве, задатке и методе наставног рада у складу са општим демократским вредностима, што је условило израду нових закона, правилника и стандарда који су примењивани у пракси (Станисављевић Петровић и Цветковић, 2012).

За проверу остварености реформе формиран је систем за праћење и вредновање квалитета образовања чиме би се обезбедио квалитет образовних услова, наставног процеса и исхода у образовању у складу са образовним стандардима, у домену школске самоевалуације, надзорничке службе, екстерних испита (пријемни испити) и екстерних евалуативних истраживања (Ковач Церовић и сар., 2002). Такође, један од циљева побољшања квалитета образовања је стручно усавршавање наставника, заступљено у садржајима педагошко-психолошко-методичког карактера, што наставницима омогућава напредовање у звањима (Станисављевић Петровић и Цветковић, 2012).

У току трајања процеса реформи дошло је до неколико политичких промена у власти, што је утицало на сам процес имплементације промена школског система и створило дисконтинуитет у реализацији планираних циљева и задатака (Станисављевић Петровић и Цветковић, 2012). Да би се сагледали позитивни и негативни резултати спроведене реформе неопходно је праћење и евалуација реформе образовања по свим нивоима, чиме се може констатовати ефикасност и ефективност достигнутог нивоа образовне реформе и одређивање нових циљева и стратегија за наредни период (Ковач Церовић и сар., 2004).

Аналитичким приступом процесу модернизације школског система приступиле су ауторке Станисављевић Петровић и Цветковић (2012) упоређујући полазне основе и циљеве реформе са њиховом имплементацијом у пракси. Ауторке констатују да су планиране активности у променама школског система само делимично остварене. Разлози леже у непостојању ширег друштвеног консензуса у погледу промовисања праваца промене. Због неповољних друштвених услова изостале су крупне промене које би школски систем промовисале у модеран европски систем, као и неуспешан процес имплементације. За позитивну страну део остварених реформи школског система, у погледу суштинских промена, може се сматрати ближим кораком ка модернизацији и европеизацији школског система (Станисављевић Петровић и Цветковић, 2012).

У нашој земљи васпитно-образовни систем дефинисан је Законом о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013*), чиме се уређују принципи, циљеви, исходи и стандарди, као и начини и услови за обављање делатности предшколског, основног и средњег образовања и васпитања. У њему су садржане врсте програма, оснивање, организација, финансирање и надзор од Националног просветног савета над радом установа образовања и васпитања.

Систем средњошколског образовања у Србији регулисан је Законом о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013*) и Законом о средњој школи (*Закон о средњој школи, Службени гласник РС, бр. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94, 24/96, 23/2002, 25/2002-испр., 62/2003-др.закон, 64/2003-испр.др.закон, 101/2005-др.закон, 72/2009-др.закон и 55/2013-др.закон*). После завршеног обавезног основног образовања ученици могу наставити своје образовање у средњим школама и то у гимназијама, стручним школама и уметничким школама.

Наставним планом и програмом средњих школа детаљно су разрађени циљеви, задаци и сврха програма образовања и васпитања, као и садржаји и активности у оквиру наставних предмета за одговарајући тип школе. У нашој земљи постоје два типа гимназије: општи тип гимназије и гимназије са друштвено-језичким и природно-математичким смером. За посебно надарене ученике из одређених области заступљен је образовно-васпитни рад у специјализованим гимназијама: математичка гимназија и филолошка гимназија у четворогодишњем трајању (*Закон о средњој школи, Службени гласник РС, бр. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94, 24/96, 23/2002, 25/2002-испр., 62/2003-др.закон, 64/2003-испр.др.закон, 101/2005-др.закон, 72/2009-др.закон и 55/2013-др.закон*).

Поред гимназија које пружају широко образовање и могућност за даље школовање, постоје и средње стручне школе, различитог временског трајања образовно-васпитног процеса у зависности од врсте школе. Оно што је заједничко за све типове средњих стручних школа је да постоји наставни план и програм заједничких општеобразовних предмета. Подручја рада са областима и занимањима унете су још 1990. године у средње образовање, па су самим тим образовни програми замењени образовним профилима, којих данас има 756, сврстаних у 15 подручја рада (Станисављевић Петровић и Видановић, 2012).

У средњим школама подручја рада се остварују у оквиру: пољопривреде; производње и прераде хране; шумарства и обраде дрвета; геологије; рударства; металургије; машинства и обраде метала; електротехнике; хемије; неметала и графичарства; текстилства и кожарства; геодезије и грађевинарства; саобраћаја; трговине; угоститељства и туризма; економије; права и администрације. Ту су и следећа подручја рада: природно-математичко; културе; уметности и јавног информисања; здравства и социјалне заштите; личне услуге (Станисављевић Петровић и Видановић, 2012).

Без обзира на досадашње реформе, резултати анализе тренутног стања средњег стручног образовања у Србији показали су већу стопу незапослености због креирања

стручњака за чијим радом не постоји потреба на тржишту рада. Основне стратешке мере, успостављањем Националног оквира квалификација (НОК) обезбедиле би подршку развоју модерног, релевантног и флексибилног система образовања са сврхом да:

- обезбеди релевантност квалификација;
- унапреди приступ, флексибилност и проходност у систему формалног и неформалног образовања;
- обезбеди препознавање и признавање неформалног и информалног учења;
- подржи оријентисаност на исходе учења и примену концепта целоживотног учења;
- обезбеди референтне тачке за осигурање квалитета;
- обезбеди упоредивост српских квалификација са европским оквиром квалификација, а са циљем њиховог међународног признања.

Од осталих активности развоја средњег образовања, које се предвиђају, треба навести следеће: стандардизација испита за стицање квалификације, увођење мајсторског образовања, усавршавање наставника, развој програма образовања на основу стандарда квалификација, флексибилна организација наставе, смањење стопе раног напуштања средњег стручног образовања, успостављање система праћења и вредновања средњег стручног образовања и дефинисање јасне поделе одговорности, улога и задатака свих носилаца управљања у средњем стручном образовању (Стратегија развоја образовања до 2020. године, *Службени гласник РС, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12-УС и 72/12*).

8.1.1. Музичке школе у систему средњег образовања

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.

Музичко школство у Србији одвија се у три нивоа у музичко-образовним установама, а то су: основна музичка школа, која може имати музички вртић или припремни разред, средња музичка школа и факултети музичке уметности или музичке академије. Основно музичко образовање и васпитање, 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. 72/2009, 52/2011 и 55/2013) и статутом саме школе. Задатак школе је да омогући квалитетно образовање и васпитање за сваког ученика, под једнаким условима у седишту школе или издвојеним одељењима. За образовање ученика задужена су запослена лица која обављају образовно-васпитни рад у школи (Статут Музичке школе Ниш 2013, 02-6/375, члан 2 и 5).

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).

Поред основне делатности музичка школа може обављати и проширену делатност: давање услуга, продаја и друге делатности које унапређују или доприносе рационалнијем и квалитетнијем обављању образовања и васпитања, остваривање програма обуке (Статут Музичке школе Ниш 2013, 02-6/375, члан 38).

Значај музичке школе, између осталог, огледа се у томе да остварује допринос 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.

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. Ј. Стефановић“	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	Вокално-инструментални, Теоретски
23.	Смедерево	МШ „Коста Манојловић“	Вокално-инструментални, Теоретски
24.	Ћуприја	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 Туприји, 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 свакодневној провери знања и могућности за додатно објашњење и допуне. Ученици имају у оквиру саме Школе за таленте обезбеђен домски смештај. Овакав начин музичког образовања омогућује праћење развоја способности ученика у целини и у континуитету, што је од великог значаја за очување и даљи развој талента (преузето 17.08.2014., <http://www.skolazamuzicketalentecuprija.edu.rs/o-nastavi/>).

Специфичности музичке школе огледају се у њеном подручју рада, у области културе и уметности 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 домаћих, тако и иностраних, са доделом награда ученицима.

Правилником о ближим условима у погледу простора, опреме и наставних средстава за остваривање наставних планова и програма образовања у четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада култура, уметност и јавно информисање (*Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, br. 9/91, 23/97, 4/2008, 4/2009 i 9/2009*) дефинисани су нормативи за све образовне профиле који су заступљени у средњим музичким школама. Минимална величина школске зграде зависи од броја ученика и начина извођења наставе (индивидуални, групни, фронтални) и посебних потреба за неке наставне предмете. У складу са тим музичка школа треба да поседује *учионице за опште намене* (за све врсте наставе, 1,80м² по ученику) и *специјализоване учионице* (1,80м² по ученику), за групну и индивидуалну наставу за предмете чији садржаји захтевају одређена наставна средства (инструмент, разни технички уређаји).

За извођење колективне наставе до шездесет ученика учионица мора имати 90м², за групну наставу из стручних теоријских предмета до 15 ученика предвиђена је учионица од 54м², за наставу стручних предмета у групи до 8 ученика учионица мора имати 24м² и за индивидуалну наставу од 12 до 16м². Такође, за реализацију

ваннаставних активности које су обавезне у музичким школама (концерти, јавни наступи, такмичења, интерни часови) неопходно је да школа поседује велику концертну салу величине 140м². Све специјализоване учионице, у складу са наставним програмом, морају бити опремљене адекватном наставном опремом: школска табла са линијским системом, одговарајући број ученичких столова и столица, клавирске столице, пултоси за ноте, сталак за ногу (за наставу гитаре), практикабли за хор (за 80 певача), диригентски пулт, подијум за диригента, столица за контрабасисту, столице за публику у сали за концерте, уређај за снимање звука и друго. Од наставних средстава школе морају имати у свом власништву: концертни клавир, клавир или пијанино, музички стуб, стереограмофон, стереокасетофон, телевизор, видео-рекордер, телевизијску камеру, апарат за фотокопирање, кинопројектор, пројекционо платно, графоскоп, видео-касете и слично (*Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, br. 9/91, 23/97, 4/2008, 4/2009 i 9/2009*).

Поред учионица за опште намене и специјализованих учионица, музичке школе у својој унутрашњој структури морају имати и библиотеку, као саставни елемент успешног остваривања наставног процеса. *Библиотека-медијатека* заузима централно место у школи, а њена намена је вишеструка. Може служити као ђачка библиотека и читаоница, у одређеним ситуацијама може послужити за рад са медијима, за слободне активности и остало што је у интересу школе и ученика. Библиотека у свом саставу има: библиотеку-медијатеку за смештај књига и осталих медија намењених за ученике и наставнике, картотеку, фотокопирни апарат и читаоницу (*Pravilnik o bližim uslovima u pogledu prostora, opreme i nastavnih sredstava za ostvarivanje nastavnih planova i programa zajedničkih predmeta u stručnim školama za obrazovne profile III i IV stepena stručne spreme, Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, br. 7/91*).

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, за обављање практичног рада ученика и професионалне праксе.

Као образовно-васпитна установа у области културе и уметности, школа је у обавези да сарађује и 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 (Janković i Rodić, 2002).

На примеру Музичке школе у Нишу уочавамо сарадњу са установама културе: Симфонијским оркестром, Народним позориштем, Луткарским позориштем, Нишким културним центром и Студентским културним центром. Од образовних установа обавља сарадњу са Универзитетом у Нишу, Факултетом уметности, градским средњим школама и Регионалним центром за професионални развој запослених у образовању (Школски развојни план 2013-2016, 02-6/274, Музичка школа Ниш, 2013).

Као у свакој образовној установи, тако и у музичкој школи могу постојати одређени проблеми за реализацију образовно-васпитног рада. То су могуће слабости и недостаци школе, као и претње и ризици. Многе музичке школе у нашој земљи немају одговарајући простор и наставна средства, посебно савремена, што онемогућава пријем свих заинтересованих за музичко образовање. Лош материјални положај наставника такође може утицати на његово недовољно ангажовање у настави, на одсуство мотивације за рад, што има директне последице на ученике и њихово постигнуће.

Нестабилна економска и политичка ситуација у земљи и недовршена и недовољно разрађена национална стратегија у области образовања могу имати директан утицај на слабу развијеност музичких школа и образовних профила који произилазе из ње. Из тог разлога држава мора имати јасну стратегију образовања, са посебним акцентом на подизање квалитета образовно-васпитног рада у музичким школама. Приоритети развојног циља би се односили на подизање нивоа материјално-техничке опремљености и функционалности школског простора, као и повећање степена видљивости васпитно-образовних резултата школе у окружењу. То би умногоме значило за савремени наставни процес (нова наставна средства), у естетско и функционално уређеном школском простору (боље уређене школске просторије), као и већу афирмацију школе (више освојених награда), већу повезаност са културним (повећан број прилога у медијима) и партнерским институцијама у земљи и региону (повећан број пројеката) (Школски развојни план 2013-2016, 02-6/274, Музичка школа Ниш, 2013).

Стварање друштва заснованог на знању је основна мисија Стратегије 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*) заснована на развоју кључних компетенција, стваралачке и сазнајне потенцијале ученика, позитиван однос према раду, знању и учењу и оспособљавању за самостални рад и целоживотно учење и који ће свој

културни, научни и интелектуални развој наставити на академским студијама. У том смислу функција стратегије општег и уметничког образовања и васпитања је да квалитетно припреми ученике за наставак школовања на високом образовању и створи основу за формирање будуће интелектуалне и културне елите земље, која ће бити главни носилац развоја земље, допринети очувању и развоју националних и културних специфичности и идентитета, бити оспособљена да делује хумано. Формирањем професионалног уметника стратегијом развоја образовања подразумева се и његово компетентно преиспитивање туђих остварења које преузима критички, да информисано и одговорно учествује у грађанском животу, да ствара нове вредности у науци, привреди, технологији, спорту и друго, да креира нове уметничке вредности које ће умети да пласира за личну и општу добробит.

Применом Програма каријерног вођења и саветовања у средњим стручним школама ученицима се пружа помоћ у разумевању и информисању о будућој каријери, у разјашњавању недоумица које имају у погледу професија или послова, у разумевању своје способности и дефинисању својих ставова о понуђеним или жељеним изборима. Стандарди програма се односе на лични развој појединца, истраживање могућности за учење и усавршавање, планирање властите каријере и управљање њоме, са препоруком да се програм каријерног вођења примени и у основним школама.

Неопходне промене у даљем развоју школе односиле би се на активнију сарадњу основног и средњег образовања, како би се на време уочила талентована деца, и у реализацији заједничких пројеката. Потребно је повећати сарадњу са удружењима, невладиним организацијама које имају развијене и верификоване програме.

8.1.1.1. Органи управљања и руковођења у средњим музичким школама

Да би се управљало неком делатношћу неопходно је познавање функције и природе делатности и функције и природе процеса управљања. Управљање у образовно-васпитној установи би тиме подразумевало познавање и разумевање улоге, суштине и карактеристика образовања и васпитања као процеса и организационих форми у којима се тај процес одвија. Управљање и руковођење школом су саставни део управљања системом у целини (Hebib, 2009).

Законом о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013*) регулисана је унутрашња структура средњих школа, органа школе и њихове надлежности. С обзиром на то да је руковођење средство и

начин постављених циљева у једној установи, функција руковођења представља важан стручан посао, поверен тимовима на челу са директором и њоме се одређује стварање услова за рад органа управљања. Стога се руковођење у установи схвата као веза управљања и спровођења одлука (Марковић, 2003).

Школа у свом саставу има органе управљања и руковођења, стручне и саветодавне органе: школски одбор, директор, савет родитеља, секретар школе, наставничко веће, одељењско веће, стручна већа за инструменте и теоретске предмете, стручни актив за развојно планирање, стручни актив за развој школског програма, педагошки колегијум и стручне тимове (Статут Музичке школе Ниш 2013, 02-6/375, V – Управљање и руковођење школом).

Разматрајући унутрашњу структуру средње музичке школе, приказаћемо, увидом у интерне акте на примеру Музичке школе Ниш, органе управљања и руковођења са надлежностима која дефинишу њихову сврху.

Школски одбор, као највиши орган има одређене надлежности у процесу управљања. Надлежност Школског одбора огледа се у доношењу статута и правилника, доношењу одлука од значаја за реализацију наставе, развоја школе и економско-финансијском пословању школе (Статут Музичке школе Ниш, члан 81, Музичка школа 02-6/375, 2013).

Директор руководи школом и одговоран је за законитост рада и за успешно обављање делатности школе. Дужност директора огледа се у плану и организацији за остваривање свих сегмената образовно-васпитног програма. Он организује, предузима мере за стручно усавршавање рада наставника и стручних сарадника, образује стручна тела и тимове и усклађује њихов рад, сарађује са родитељима ученика и друго (Статут Музичке школе Ниш, члан 99, Музичка школа 02-6/375, 2013).

Савет родитеља има у свом саставу по једног родитеља као представника сваког одсека. Надлежност Савета родитеља огледа се у следећим активностима: предлаже мере за осигурање квалитета и унапређивање образовно-васпитног рада, учествује у поступку предлагања изборних предмета и уџбеника, разматра предлог програма образовања и васпитања, прати услове рада школе, разматра намену коришћења средстава од донација и друго (Статут Музичке школе Ниш члан 107, Музичка школа 02-6/375, 2013).

Наставничко веће чине сви наставници и стручни сарадници са задатком да разматрају и прате остваривање програма образовања и васпитања школе, разматрају извештаје о успеху ученика, разматрају и усвајају извештај за појачан васпитни рад са

ученицима, именују чланове стручног актива, планирају и организују различите облике ваннаставних активности ученика, врше избор наставних облика метода рада и наставних средстава, доносе одлуку о употреби уџбеника, разматрају распоред часова, распоред одељењских старешина, одлучују о предлогу плана и програма екскурзије, додељују похвале и награде ученицима, и много друго што је у тесној вези са образовним процесом (Статут Музичке школе Ниш, члан 112, Музичка школа 02-6/375, 2013).

Одељењско веће чине наставници који изводе наставу у том одељењу, које поред усклађивања њиховог рада, предузима све мере које се тичу свих ученика тог одељења, а односе се на утврђивање закључне оцене из предмета. Одељењско веће се упознаје са условима живота и рада ученика, остварује увид у резултате рада и владања ученика, утврђује и усклађује распоред писменог проверавања знања, предлаже ученике за доделу похвала и награда, за ванредно напредовање, изриче васпитно-дисциплинске мере ученицима и друго у оквиру своје надлежности (Статут Музичке школе Ниш, члан 116, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

У смислу ускостручног деловања школа у свом саставу има *Стручна већа за област предмета*, а чине их наставници који изводе наставу из групе сродних предмета. У Музичкој школи Ниш постоји стручна већа клавира, хармонике, гудачких инструмената, дувачких инструмената, гитаре, соло певања теоретских предмета и опште-образовних предмета. Стручна већа утврђују распоред остваривања тематских целина и наставних јединица, предлажу поделу предмета на наставнике, распоређују ученике по класама, разредима и групама, врше избор уџбеника и друге литературе, утврђују облике, методе и адекватна наставна средства, организују предавања и посете наставника у виду размене, предлажу иновације у настави и пружају помоћ приправницима (Статут Музичке школе Ниш, члан 121, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

Стручни актив за развојно планирање има надлежност да допринесе успостављању повезивања свих интересних група за развојно планирање школе, успостављању партнерских односа, одлучује о циљевима и приоритетима развоја школе, израђује временски план активности, критеријум успеха, вреднује процесе и исходе развоја и припрема нацрт развојног плана школе (Статут Музичке школе Ниш, члан 123, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

Стручни актив за развој школског програма учествује у изради школског програма, процењује и вреднује постигнуте резултате, унапређује школски програм, прати

потребе и могућности локалне заједнице и утврђује посебне програме, садржаје и активности (Статут Музичке школе Ниш, члан 125, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

Педагошки колегијум чине представници стручних већа, стручних актива и стручних сарадника. Задатак Педагошког колегијума заснива се на планирању и организовању програма образовања и васпитања, старању о постигнућима и унапређивању образовно-васпитног рада, организовању и вршењу педагошке праксе и планирању и стручном усавршавању наставника и сарадника (Статут Музичке школе Ниш члан 126, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

8.1.1.2. Школски програм у средњим музичким школама

Школа је дужна да за одређени период (три до пет година) утврди Развојни план школе који би се односио на план и носиоце активности, критеријуме за самовредновање планираних активности, мере усмерене на достизање циљева образовања и васпитања, план рада са талентованим и напредним ученицима, мере превенције осипања ученика, план стручног усавршавања наставника, план укључивања родитеља у рад школе и план сарадње са другим школама. Развојни план служи као основа за израду школског програма и годишњег плана рада школе. Ради осигурања квалитета рада школе врши се вредновање остварености развојног плана школе (Статут Музичке школе Ниш, члан 31, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

Школски програм представља документ којим се остварује образовно-васпитни рад у школи. Школским програмом обухваћени су садржаји, процеси и активности на усмерењу остваривања принципа, циљева и стандарда постигнућа, задовољења општих и специфичних образовних интереса и потреба ученика, родитеља и локалне самоуправе, а у складу са могућностима школе (Статут Музичке школе Ниш, члан 32, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

Основи *циљ школског програма* у средњој музичкој школи је стицање уметничког образовања, оспособљеност за даље усавршавање и уметничко ангажовање. Поред тога, школски програм се заснива на развоју мотивација за учење, развоју репродуктивно-креативних и естетских аспеката личности, у складу са уметничким потенцијалима и интересовањима. Затим, заснива се на усвајању и изградњи општекултурних и цивилизацијских вредносних ставова, доприносу очувања и неговања властите традиције и културе путем уметничког ангажовања и преношења стеченог знања, као и развоју

стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса (Школски програм за средње музичко образовање за школску 2013/2014, Музичка школа Ниш 02-6/309, 2013).

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

- Вокално-инструментални одсек - *Музички извођач*;
- Џез одсек - *Музички извођач-џез музике*;
- Одсек естрадне музике - *Музички извођач-естрадне музике*;
- Теоретски одсек - *Музички сарадник-теоретичар*;
- Етномузиколошки одсек - *Музички сарадник-етномузиколог*;
- Одсек за рану музику - *Музички извођач-ране музике* (изборни одсек),

(Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за стицање образовања у четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада култура, уметност и јавно информисање, *Службени гласник РС-Просветни гласник*, бр. 4/96).

Трајање школовања у свим средњим музичким школама је четири године. После полагања пријемног испита, приликом уписа, ученици се опредељују за један образовни профил.

Пријемни испит се полаже пре уписа у први разред у јунском и августовском року. Кандидати за упис у први разред средње музичке школе на Вокално-инструменталном одсеку полажу пријемни испит за инструмент који су завршили у основној музичкој школи, односно у групи сродних инструмената, а на Теоретски одсек има право да се упише ученик који је завршио основну балетску школу и положио пријемни испит. На Одсеку за рану музику могу се уписати кандидати који се школују на једном од одсека средње музичке школе (Вокално-инструментални, Џез, Естрадна музика, Теоретски, Етномузиколошки). Школе могу вршити и проверу психофизичких предуслова за бављење музиком (Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за стицање образовања у четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада култура, уметност и јавно информисање, *Службени гласник РС-Просветни гласник* бр. 4/96).

Упис ученика у средњу музичку школу спроводи се у складу са Правилником о упису ученика у средње школе (Правилник о упису ученика у средње школе, *Службени гласник РС*, бр. 41/2014) и Статутом школе. Право уписа има лице које је завршило основно музичко образовање и васпитање и положио пријемни испит. Право уписа има и лице које није завршило основно музичко образовање и васпитање, а претходно је положило

испит на нивоу програма тог образовања и пријемни испит за упис у средњу школу. Упис се врши на основу рангирања постигнутог успеха у претходном школовању и на основу успеха оствареног на пријемном испиту (Pravilnik o upisu učenika u srednje škole, član 54, *Službeni glasnik RS, br. 41/2014*).

8.1.1.3. Облици образовно-васпитног рада у средњим музичким школама

Унутрашња организација образовно-васпитног рада школе подразумева не само складно деловање свих субјеката у школи (помоћно, техничко и административно особље, наставници, стручни сарадници и руководилац школе), већ и облици и форме образовно-васпитног рада, у које спадају настава, слободне активности, ваннаставне активности, допунски и додатни образовно-васпитни рад, друштвено корисни, културна делатност школе и друго (Janković i Rodić, 2002).

Према ауторки Хебиб (Hebib, 2009) наставни процес, који чини школски програм, је процес којим се остварује основна функција школе и њена делатност. Међутим, поред наставе се реализују и друге ваннаставне активности, које се унапред осмишљавају, планирају и спроводе у циљу остваривања образовно-васпитне делатности школе. Оне се реализују ван школског објекта, у сарадњи са појединцима или институцијама које су заинтересоване за школски рад, и то у неколико фаза: програмирање, реализација и евалуација. Ови процеси су узајамно повезани чиме су планирани садржаји програма и предвиђени начини њихове реализације подложни евалуацији исхода и циљева образовно-васпитног процеса (Hebib, 2009).

Због специфичности музичког образовања настава у средњим музичким школама је разноврсна: *вокално-инструментална, теоријска, додатна, допунска, припремна, смотра и преслушавање, интерни и јавни часови, такмичења, културна и јавна делатност школе* и настава за *изборне предмете, друштвено користан рад, феријална пракса и практичан рад* (Статут Музичке школе Ниш, члан 41, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

У складу са наставним планом и програмом у погледу организације наставе, поделе одељења на групе, настава је организована као *индивидуална* (за главни предмет-Инструмент/Соло певање), *групна од по 2 ученика* (Корепетиција/Читање с листа, Свирање хорских партитура, Генерал-бас за оргуље, чембало и лауту), *групна од по 3 ученика* (Камерна музика, Свирање у ансамблу), *групна од по 8 ученика* (Солфеђо, Теорија музике, Хармонија, Музички облици, Контрапункт, Дириговање, Увод у композицију, Аранжирање,

Развијање слуха), *групна од по 10 ученика* (мали ансамбли), *групна од по 15 ученика* (сви остали стручни предмети), *групна од по 16 ученика* (Информатика и Страни језик), *групна од по 20 ученика* (биг бенд), *групна од по 30 ученика* (дечји оркестар) и *групна од по 60 ученика* (Хор и Оркестар) (*Службени гласник РС-Просветни гласник, бр. 4/96*).

Од осталих облика активности у школи се може организовати *допунска, додатна и припремна* настава, које имају функцију факултативне наставе. Допунска настава се реализује на препоруку наставника због конкретних проблема у ученичком савладавању одређеног наставног садржаја и има педагошки значај ако се не организује као уобичајени наставни рад, јер допунска настава нема предавачко-испитивачки, већ инструктивно-саветодавни карактер. За ученике који имају посебно високе способности за одређене школске активности организује се додатна настава. Тој групи ученика не припадају ученици који имају одличан успех, јер се подразумева да је постигнут успех последица вредноће и радних навика (Janković i Rodić, 2002). Припремна настава намењена је редовним ученицима који се упућују на полагање разредног испита и ванредним ученицима. Школа је такође у обавези да организује и припремну наставу свих ученика за полагање матурских и завршних испита, у обиму од најмање 5% од укупног годишњег броја часова из предмета из којих се полаже матурски испит (Статут Музичке школе Ниш, члан 59 и 61, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

Наставним планом и програмом за средњу музичку школу (*Службени гласник РС-Просветни гласник, бр. 4/96*), 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 Одсек естрадне музике, 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. Образовно-васпитни процес у средњим музичким школама обавља се кроз обавезне ваннаставне активности. То су: додатни рад, интерни часови, јавни часови, концерти и екскурзије, у чијој листи постоји за сваки разред и одређен број часова или дана предвиђених за њихову реализацију. Такође, врло битан облик наставе јесу и *факултативне ваннаставне активности* (такмичења, истраживачке активности ученика, музичка омладина, издавачка делатност, репарација инструмената, семинари,

кампови и остале активности), са тачно наведеним бројем часова или дана неопходних за њену реализацију (*Службени гласник РС-Просветни гласник, бр. 4/96*).

На примеру Музичке школе Ниш може се уочити присутност других облика рада, као што су:

- *изборни предмети* у које спадају предмети: верска настава и грађанско васпитање;
- *факултативни предмети*: настава језика националне мањине, страни језик,

предмети потребни за даље школовање, стручно оспособљавање или развој ученика и ваннаставни облици (хор, оркестар, позориште, екскурзија, културно-уметничке активности, спортско-рекреативне и хуманитарне активности);

- *настава на даљину* која се организује за редовног ученика који није могућности да похађа наставу;

- *интерни и јавни часови* служе као комплементарни део редовне наставе и то два

пута у току школске године; смотре и преслушавања се организују као увид у степен савладаности програмских задатака и ради лакшег праћења напредовања ученика, а организује се по потреби; ваннаставне активности обухватају рад и наставника и ученика кроз организовање интерних такмичења, концерата и разних посета, у зависности од интересовања и способности ученика и циљева музичког образовања (Статут Музичке школе Ниш, члан 62, 63, 64, 65, 66 и 67, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

8.1.1.4. Наставник, ученик и школски успех у средњим музичким школама

Ако се подразумева да је образовање процес остваривања дефинисаних циљева, онда је улога наставника неопходна у примени одговарајућих процедура у наставном процесу и техника наставног рада чиме би се обезбедили предвиђени резултати. Уколико активност наставника у наставном процесу није само реализација школског програма, већ је усмерена и на његову креативност, то ће његово професионално деловање омогућити професионални развој и он је једино могућ уколико је наставникова улога активнија, конструктивнија у процесу планирања, реализације, евалуације и унапређивању школског рада (Неbib, 2009).

Наставу у средњим музичким школама обављају *наставници* и *стручни сарадници*. Наставничке компетенције утврђене су стандардима, а односе се на циљеве и исходе учења, везано за наставну област, предмет и методику наставе, поучавање и учење,

подршку развоју личности ученика и комуникацију и сарадњу (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, *Službenik glasnik RS-Prosvetni glasnik, br. 5/2011*).

Поред одговарајућег степена стручне спреме за рад у настави, наставник мора обезбедити лиценцу за рад према Правилнику о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника (*Службени гласник РС, бр. 22/2005 и 51/2008*). Правилником о раду школа дефинишу се ближи услови за пријем наставника у радни однос, у коме је назначено да су психичке, физичке и здравствене способности за рад наставника са ученицима неопходне. Поред тога он мора поседовати и одговарајући број бодова из педагошких, психолошких и методских предмета (30 бодова) и обављене стручне праксе (6 бодова) (Правилник о раду Музичке школе Ниш, члан 11-б, Музичка школа Ниш 02-6/383-П, 2013).

Наставник је током свог рада у школи у обавези да се стално усавршава, ради успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада, у складу са постизањем циљева образовања и стандарда постигнућа. У Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, *Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, br.5/2011*), наставник је дужан, да планира и реализује сарадњу са родитељима и другим партнерима у образовно-васпитном раду, да кроз сарадњу подстиче развој социјалних компетенција, да активно учествује у раду тимова, да уважава иницијативе партнера које се односе на унапређивање рада школе, да активно учествује у раду школе и слично (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, *Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, br. 5/2011*).

Својим личним усавршавањем наставник усавршава свој образовно-васпитни рад са ученицима, а самим тим доприноси бољем постигнућу ученика и саме школе. С тим у вези наставник и стручни сарадник у музичкој школи може професионално напредовати стицањем звања: педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник (Правилник о раду Музичке школе Ниш, члан 22, Музичка школа 02-6/383-П, 2013).

Стратегија развоја образовања до 2020. године, као један од најбитнијих елемената за успостављање високих васпитно-образовних стандарда, јесте професионални развој наставника и његове наставничке компетенције, које се односе на наставну област, методе наставе, систем оцењивања постигнућа ученика. Стручно

усавршавање наставника обавља се на основу акредитованих квалитетних и проверених програма, међу којима наставник бира оне који доприносе унапређивању његове наставне праксе (*Службени гласник РС, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12-УС и 72/12*).

Свакако да је главни циљ образовања стицање знања, али у наставном процесу је поред, развијања способности код ученика, од важног значаја развијање стваралачких способности и способности за решавање проблема и подстицање развоја социјалних вештина ученика (Armstrong, 2008 према Hebib, 2009).

У музичким школама улога наставника је много већа у односу на остале стручне школе. Он, после родитеља, поред своје основне педагошке улоге у музичком образовању, за сваког ученика појединачно заузима значајно место. Како се настава у музичким школама реализује индивидуално (за инструмент и соло певање) и у мањим групама ученика (за све стручне предмете), то је начин приступа наставника према ученику у наставном процесу специфичан. У складу са програмским захтевима које ученик мора остварити, наставник има додатне улоге, улогу психолога и социолога, у процењивању ученикових могућности, способности, талентованости, при чему користи адекватне дидактичко-методичке облике рада у настави (Bogunović, 2008).

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).

Ученик, у партнерском односу са наставником, је део образовно-васпитног процеса у школи, која је дужна да му омогући несметано остваривање његових права о испуњавању обавеза и права на стицање образовања. У складу са Законом о основама система образовања и васпитања и интерним актима школе остварују се права ученика. Ученик има обавезу да редовно похађа наставу, поштује правила школе, ради на стицању знања и вештина, предвиђених школским програмом, да у поступку оцењивања покаже своје стварно знање, не омета извођење наставе, поштује личност других ученика, наставника и запослених у школи и чува имовину школе. Уколико ученик не остварује своје обавезе, школа има право на изрицање укора ученику и његовог искључења из школе, у зависности од повреде обавеза ученика (Правилник о

правима, обавезама и одговорности ученика Музичке школе Ниш, Музичка школа Ниш 02-6/383-IV, 2013).

Паралелно са тим, школа предузима мере за заштиту и безбедност ученика за време његовог школовања. Са тим циљем школа има сарадњу са државним органима (Министарством просвете, науке и технолошког развоја, Министарством саобраћаја и телекомуникације, Министарством унутрашњих послова) и јединицама локалне самоуправе (Центар за социјални рад, Дом здравља, Саветовалиште за младе), као и са родитељима ученика. Такође, у смислу заштите ученика предвиђена су и дежурства наставника и помоћно-техничког особља у школи, осигурање ученика и друге мере за заштиту ученика од насиља, злостављања и занемаривања (Правилник о мерама, начину и поступку заштите ученика Музичке школе Ниш, Музичка школа Ниш 02-1/177, 2014).

У музичком образовању однос наставника и ученика је посебан, због специфичног начина реализације наставног процеса. Међусобни однос наставник-ученик није присутан само за време боравка у школи, већ и ван ње. Ученик наставника доживљава као пријатеља (емоционална подршка, поверење), другог родитеља (васпитач, саветодавац) и професионалца (знање, искуство). Праћење развоја музичког талента кроз оствареност садржаја предмета и брига о психолошком и физичком стању ученика ствара однос узајамног поверења између наставника и ученика. Од квалитета њиховог односа зависиће и школски успех ученика, самим тим и наставника.

Школски успех у средњим музичким школама ученици постижу путем оцењивања у току школске године и на испиту. Оцењивање ученика наставник спроводи у складу са Законом о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013), а Правилником школе дефинисане су врсте испита који се спровode у школи. У средњој музичкој школи у Нишу испити које ученици могу полагати су: пријемни испит за утврђивање музичке способности, годишњи испит, разредни, поправни, матурски, испити за ванредне ученике, испит из страног језика и испити по приговору и жалби (Правилник о испитима у Музичкој школи Ниш, члан 2, Музичка школа Ниш 02-6/383-V, 2013). Испити се полажу усмено, писмено и усмено или практичним радом са усменом одбраном. Успех ученика оцењује се бројчаном оценом од 1 до 5 (Правилник о испитима у Музичкој школи Ниш, члан 6, Музичка школа Ниш 02-6/383-V, 2013).

Ученици средње музичке школе у обавези су да полажу *годишње испите* на крају наставног периода текуће школске године. Најмање две недеље се у школама

организују други облици образовно-васпитног рада и припрема ученика за полагање годишњих испита, као и за њихово одржавање. Годишњи испити се обављају из следећих предмета на:

- *Вокално-инструменталном одсеку*: Главни предмет (инструмент или соло певање), Солфеђо, Читање с листа, Упоредни клавир, Хармонија, Контрапункт и Етномузикологија;
- *Цез одсек*: Главни предмет, Солфеђо, Развијање слуха, Упоредни клавир, Контрапункт, Аранжирање, Хармонија;
- *Етномузиколошки одсек*: Главни предмет, Солфеђо, Етномузикологија, Народна игра, Упоредни клавир, Контрапункт, Хармонија;
- *Теоретски одсек*: Солфеђо, Хармонија, Клавир, Контрапункт, Дириговање, Етномузикологија;
- *Одсек естраде*: Главни предмет, Солфеђо, Етномузикологија, Развијање слуха, Упоредни клавир, Хармонија, Контрапункт, Аранжирање, Глума и вокал;
- *Одсек за рану музику (изборни одсек)*: Главни предмет (*Службени гласник Републике Србије-Просветни гласник, бр. 4/96*).

Годишњи испит могу полагати и ученици који убрзано напредују у два испитна рока и они који су у раскораку општеобразовне и стручне наставе, тако да за две године школовања могу завршити четири разреда општеобразовне наставе. Годишње испите не морају полагати они ученици који су освојили награду на републичком, савезном или међународном такмичењу, одлуком Наставничког већа, као и они ученици који су имали концерт у току другог полугодишта, чији програм одговара захтевима испита.

Разредни испит полаже ученик (у јунском и августовском року) који није оцењен из једног или више наставних предмета уколико није редовно похађао наставу више од трећине годишњег броја часова тог предмета (Правилник о испитима у Музичкој школи Ниш, члан 16, Музичка школа Ниш 02-6/383-V, 2013). *Поправни испит* полаже ученик који има до две недовољне оцене из обавезних или изборних предмета на крају другог полугодишта или на разредном испиту (Правилник о испитима у Музичкој школи Ниш, члан 18, Музичка школа Ниш 02-6/383-V, 2013). *Матурски испит* полаже ученик на крају средњошколског четворогодишњег образовања, у јунском или августовском року и оцењује се бројчано. Матурски испит уређује се посебним Правилником (Правилник о испитима у Музичкој школи Ниш, члан 20, Музичка школа Ниш 02-6/383-V, 2013).

Матурски испит у средњим музичким школама се полаже из два или три предмета, у зависности од одсека. На свим одсецима се полаже писмени испит из српског језика - матерњег језика. Други део матурског испита се полаже из главног предмета за образовне профиле: Музички извођач (инструмент/соло певање), Музички сарадник-теоретичар (Солфеђо и Хармонија), Музички сарадник-етномузиколог (главни предмет и писмени рад из Етномузикологије) (*Службени гласник РС.- Просветни гласник, бр. 4/96*).

Увидом у документацију Музичке школе Ниш, Правилником о полагању матурског испита уочавамо следеће: за образовни профил *Музички извођач* ученик полаже главни предмет (реситал-концерт) у трајању од 25 минута, где треба да покаже своје техничке и музичке способности за рад, тј. даље школовање (Правилник о полагању матурског испита, члан 7, Музичка школа Ниш 02-71, 2010). За образовни профил *Музички сарадник* ученик у писаној форми, у трајању од четири школска часа, полаже Хармонију, а усмена провера знања је из предмета Хармонија и Солфеђо. Оцена се утврђује на основу нивоа стечених знања и способности да та знања примењује у свакодневном извршавању конкретних радних задатака из подручја рада култура, уметност и јавно информисање (Правилник о полагању матурског испита, члан 8, Музичка школа Ниш 02-71, 2010).

Ванредни ученик полаже испит из свих предмета утврђених наставним планом и програмом, по истом систему оцењивања као и за редовне, осим што се код ванредног ученика не оцењује владање. Рокови полагања испита за ванредне ученике су: октобарски, децембарски, фебруарски, априлски, јунски и августовски (Правилник о испитима у Музичкој школи Ниш, члан 23, Музичка школа Ниш 02-6/383-V, 2013).

Оцењивање је саставни део образовно-васпитног процеса, регулисано Правилником о оцењивању ученика у средњој школи (Pravilnik о ocenjivanju učenika u srednjoj školi, *Službeni glasnik RS, br. 33/99 i 108/2003*). Музичке школе су ускладиле свој правилник о оцењивању ученика са стандардима које је прописала држава, којим се вредновање постигнућа ученика врши континуирано, а реализује на основу остварених прописаних циљева, исхода и стандарда постигнућа ученика у току савладавања школског програма (Правилник о испитима у Музичкој школи Ниш, члан 26, Музичка школа Ниш 02-6/383-V, 2013).

Школски успех ученика оцењује се из предмета и из владања, описно и бројчано од 1 до 5. Закључну оцену из предмета ученик остварује на предлог наставника, а утврђује одељењско веће. У утврђивању закључне оцене наставник узима у обзир и

успех ученика постигнут на такмичењима, награде, похвале и дипломе, наступе на културним и спортским манифестацијама у школи и на територији јединице локалне самоуправе, као и радове ученика објављене у школском листу или неким другим часописима (Правилник о испитима у Музичкој школи Ниш, члан 30, Музичка школа Ниш 02-6/383-V, 2013).

Како би донекле постојала уједначеност у оцењивању, у прописаним актима Министарства просвете, науке и технолошког развоја јасно су дефинисани критеријуми за скалирање у средњим школама:

- оцену **одличан (5)** добија ученик: који је у целини усвојио основна, проширена и продубљена знања, умења и вештине, а према програму предмета; чија су знања, умења и вештине на нивоу разумевања и самосталне примене у сродним и новим околностима; који је овладао предвиђеним психомоторним умењима и вештинама у руковању средствима и техникама рада на нивоу самосталне и стваралачке примене у различитим околностима;

- оцену **врло добар (4)** добија ученик: који је у целини усвојио основна знања, умења и вештине и усвојио више од половине проширених, односно продубљених знања, умења и вештина, а према програму предмета; чија су знања, умења и вештине на нивоу самосталне репродукције, разумевања и примене, који је овладао предвиђеним психомоторним умењима и вештинама у руковању средствима и техникама рада на нивоу самосталне примене;

- оцену **добар (3)** добија ученик: који је у целини усвојио основна знања, умења и вештине и половину проширених знања, умења и вештина, а према програму предмета; чија су знања, умења и вештине на нивоу самосталне репродукције и разумевања уз помоћ наставника, који је овладао предвиђеним психомоторним умењима и вештинама у руковању средствима и техникама рада на нивоу примене;

- оцену **довољан (2)** добија ученик: који је усвојио основна знања, умења и вештине, а према програму предмета; чија су знања, умења и вештине на нивоу репродукције уз наставникову помоћ, који је овладао предвиђеним психомоторним вештинама и умењима у руковању средствима и техникама рада уз помоћ наставника;

- оцену **недовољан (1)** добија ученик који није усвојио основна знања, умења и вештине из програма предмета (Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjoj školi, član 5, 6, 7, 8 i 9, *Službeni glasnik RS, br. 33/99 i 108/2003*).

Општи успех ученика утврђује се на крају првог и другог полугодишта на основу аритметичке средине позитивних закључних оцена. У случају када ученик има три или више негативних оцена, када не положи поправни испит или добије непрелазну оцену из главног предмета, *понавља разред*. Редовни ученик у средњој музичкој школи има право само једном да понавља разред (Правилник о испитима у Музичкој школи Ниш, члан 31, Музичка школа Ниш 02-6/383-V, 2013).

За изузетна постигнућа ученика школа додељује *похвале* и *награде*. Похвале које ученик у музичком образовању остварује могу бити писмене и усмене, а могу бити, поред одличног успеха и похвале *ученик генерације*, за постигнут изузетан успех у савлађивању појединих наставних предмета, у појединим ваннаставним активностима и освојено прво место на такмичењу (Правилник о награђивању ученика Музичке школе Ниш, члан 3, Музичка школа Ниш 02-1/177, 2014). Награде се могу доделити појединачно или групно, а додељују се као признање за постигнут изузетан успех у учењу и владању у свим наставним и ваннаставним активностима, као и признање за освојено место на такмичењима (Правилник о награђивању ученика Музичке школе Ниш, члан 8, Музичка школа Ниш 02-1/177, 2014).

Предности награде ученика које су освојили на домаћем или међународном такмичењу из главног предмета су ослобађање од дела годишњег испита или испита у целисти, од Наставничког већа, у обиму који је адекватан изведеном програму на такмичењу (*Службени гласник РС-Просветни гласник*, бр. 4/96).

Награде се додељују на крају школске године и могу бити у виду упућивања ученика на екскурзију, излет, зимовање, летовање, камп, посету позоришним, биоскопским представама и концертима, добијање књиге, школског прибора, реквизита и слично (Правилник о награђивању ученика Музичке школе Ниш, члан 10 и 12, Музичка школа Ниш 02-1/177, 2014).

Школа је у обавези да води евиденцију о ученику, његовом успеху, испитима, образовно-васпитном раду и запосленима. Евиденцију о ученику чине подаци о његовом идентитету, образовном, социјалном и здравственом статусу, препорученој и пруженој додатној образовној, здравственој и социјалној подршци (Статут Музичке школе Ниш, члан 153, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

Евиденцију о успеху чине 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). Евиденцију о испитима чине подаци о обављеним матурским и завршним испитима, разредним и поправним испитима, испитима ванредних ученика, допунским, годишњим и другим испитима, као и податак о називу рада који је саставни део одређеног испита (Статут Музичке школе Ниш члан 155, Музичка школа Ниш 02-6/375, 2013).

8.2. Систем високошколског образовања у Србији

Савремени систем високошколског образовања у Србији настао је као резултат имплементације Болоњске декларације. Још 1977. године донета је Лисабонска конвенција којом се регулише поступак признавања диплома у земљама потписницама конвенције, а приликом признавања диплома морају се утврдити разлике између програма за који је издата диплома и одговарајућег програма за који се тражи нострификација. У смислу изједначавања диплома и стварања отвореног европског простора високог образовања 1998. године на Универзитету Сорбона у Паризу потписана је Сорбонска декларација између Француске, Италије, Енглеске и Немачке (Turajlić, Vabić i Milutinović, 2001).

Са потребом успостављања јединствене Европе, посебно у надограђивању и оснаживању њених интелектуалних, културних, друштвених, научних и технолошких димензија, већ наредне, 1999. године, на састанку одржаном 18. јуна у Болоњи, 29 министара образовања земаља Европе потписали су Болоњску декларацију, при чему универзитет има главну улогу, с обзиром на то да независност и аутономија универзитета обезбеђују континуирано прилагођавање високог образовања и истраживачког система променљивим потребама, захтевима друштва и усавршавању научног знања. Изградња европског простора високог образовања заснована је на принципима постављеним у Болоњској *Magna Charta Universitatum*. У декларацији су се министри обавезали да ће до 2010. године формирати европску зону високог образовања и спровести реформе (Turajlić, Vabić i Milutinović, 2001).

Министарство просвете и спорта Републике Србије затражило је 2001. године приступ Болоњском процесу. На састанку министара образовања одржаном у Берлину 2003. године, Србији је одобрен захтев и будући да је Србија тада била у заједници са

Црном Гором и да су имале различите образовне системе и одвојена министарства, обе републике су појединачно приступиле процесу (Turajlić, Babić i Milutinović, 2001).

Припреме за реформу започеле су још 2001. године. Сагледавањем постојећег стања на нашим универзитетима извршена је институционална евалуација свих универзитета у Србији. Прве анализе *старог* начина студирања показују резултате неефикасности која се односи на дужину студирања. Две трећине студената никада не заврше студије, а једна трећина која успе да дипломира, студира у просеку два пута дуже него што је то програмом предвиђено (Алтернативна академска образовна мрежа, 2004). Поред спољашњих фактора који су утицали на неефикасност студирања, већим делом су присутни и унутрашњи фактори који се тичу организације студија, режима студирања, неусклађености наставних планова и програма са испитним критеријумима, међусобне усклађености предмета у оквиру истог студијског програма, непознавање реалног радног оптерећења студената (Вукасовић, 2006).

На основу добијених резултата приступило се реформи високог образовања са следећим циљевима:

- повећање ефикасности система високог образовања како би се смањио број оних који одустају од студија, као и смањење дужине трајања студирања;
- увођење механизма контроле квалитета наставног процеса, како наставних програма, тако и извођења наставе;
- успостављање релевантности наставних програма, имајући у виду националне потребе и захтеве тржишта;
- укључивање студената као партнера у образовном процесу (Turajlić, Babić, Milutinović, 2001).

Имајући у виду да је реформски процес дуготрајан, за што већу ефикасност процеса организовано је неколико активности које су се синхронизовано реализовале. За почетак је било неопходно да едукацију у процесу реформе надзире независна институција, која би се налазила између постојећих институција високог образовања и Министарства просвете. Према Закону о универзитету (2002) формиран је Национални савет за високо образовање, чији састав чине ректори и проректори свих универзитета у Србији и десет чланова које је именovala Влада Србије. Надлежност Националног савета заснива се на обезбеђењу развоја и унапређењу квалитета високог образовања.

У циљу постављања основе за будућу оцену високошколских установа неопходно је било успостављање јасне процедуре и временски оквир који се даје

установама за реорганизацију (Алтернативна академска образовна мрежа, 2004). У том смислу су акредитација и евалуација постале полазна тачка, а Национални савет је у ту сврху формирао Комисију за акредитацију и проверу квалитета (КАПК), састављену од стручних тимова. Следећи корак реформе односио се на доношење новог Закона о високом образовању (*Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS 76/2005*), у коме се прецизира основна структура система, права појединца и одговорности државе. Остали елементи разрађени су у оквиру посебних подзаконских аката, статута и правилника самих установа (Turajlić, Babić i Milutinović, 2001).

Шири план реформе заснивао се на доприносу демократског развоја земље, подршци процесу транзиције, посебно у економском опоравку и промоцији вредности европске интеграције (Ковач Церовић и Левков, 2002). Почетак спровођења процеса реформе уследио је годину дана после ступања на снагу новог Закона о високом образовању (*Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS 76/2005*) 2006. године, а најбитније мере опредељења у оквиру процеса су:

- увођење Европског Система Преноса Бодова (ЕСПБ / ECTS) – јединствени систем квантитативног вредновања уложеног рада студената у стицање знања, способности и вештина предвиђених сваким предметом у оквиру студијског програма;
- усвајање нове структуре студија, коју чине три циклуса – основне, мастер и докторске академске студије;
- промовисање мобилности студената и наставника - међууниверзитетска покретљивост студената, наставника и истраживача у земљи и иностранству;
- усвајање система упоредивих диплома, при чему додатак дипломи представља важан документ како за мобилност студената, тако и приликом будућег запошљавања.

У одредбама Закона о високом образовању (*Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 100/2007–autentično tumačenje 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013*), прецизирани су циљеви високог образовања који се односе на преношење научних, стручних и уметничких знања и вештина, на развој науке и унапређивање уметничког стваралаштва, обезбеђивање научног, стручног и уметничког подмлатка, обезбеђивање могућности појединцима да под једнаким условима стекну високо образовање и повећање броја становника са високим образовањем (*Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 100/2007–autentično tumačenje 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013*, члан 3).

Делатност високошколског образовања акредитованих студијских програма обавља се на универзитету, факултету или уметничкој академији, у саставу универзитета, 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. 76/2005, 100/2007–autentično tumačenje 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013*, члан 4).

Предвиђена су три нивоа студија:

- студије првог степена на академском и струковном нивоу у трајању од 3 (180 ЕСПБ) или 4 године (240 ЕСПБ);
- студије другог степена на академском и струковном нивоу у трајању од 1 (60 ЕСПБ) или 2 године (120 ЕСПБ);
- студије трећег степена на академском нивоу у трајању од 3 године - докторске академске студије (Закон о visokom obrazovanju, *Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 100/2007–autentično tumačenje 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013*, члан 25).

Стручни, академски и научни називи који се стичу на високообразовним установама су:

Академске студије

- звање првог степена академских студија из одговарајуће области - 180 ЕСПБ (*bachelor* - у дипломи на енглеском);
- звање првог степена академских студија из одговарајуће области, са знаком *дипломирани* - 240 ЕСПБ (*bachelor with honours* - у дипломи на енглеском);
- звање другог степена академских студија из одговарајуће области, са знаком *мастер* - 60 или 120 ЕСПБ (*master* - у дипломи на енглеском);
- звање трећег степена академских студија је *доктор наука* или *доктор уметности* са знаком области - 180 ЕСПБ (*PhD* - у дипломи на енглеском);

Струковне студије

- звање првог степена струковних студија из одговарајуће области - 180 ЕСПБ (*bachelor (appl.)*) - у дипломи на енглеском);
- звање специјалиста другог степена струковних студија из одговарајуће области - 60 ЕСПБ.

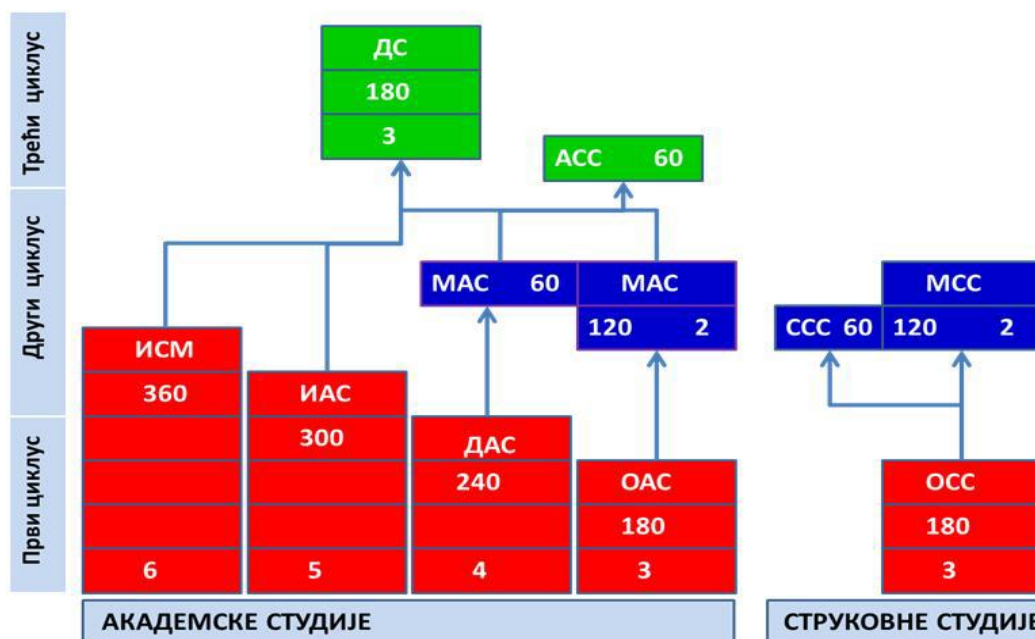
Листу звања из одговарајуће области и скраћенице стручних, академских и научних назива утврђује Национални савет (*Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 100/2007–autentično tumačenje 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013*, члан 95).

У оквиру академских студија изводи се студијски програм који има за циљ оспособљавање студената за развој и примену научних, стручних и уметничких достигнућа, а струковне студије имају за циљ оспособљавање студената за примену знања и вештина у процесу рада. Поред дипломе о завршеним основним студијама, постоји и додатак дипломи у коме су садржани подаци о структури и реализацији наставног плана на студијама. Постојање оваквог документа доприноси побољшању транспарентности и олакшава професионално препознавање стечених квалификација (Станисављевић Петровић и Видановић, 2012).

Национални савет за високо образовање, у складу са Законом о високом образовању, одредио је оквире у којима би све установе високог образовања требало да дефинишу своју мисију и организују свој рад, при том им остављајући пуну слободу да одаберу степен у коме ће се реформисати. Прописаним стандардима за акредитацију студијских програма високошколских установа остварује се компатибилност са европским образовним процесом, при чему високошколске установе, унапређивањем академске мобилности студената и наставног особља, задржавају аутономност у креирању студијских програма и образовних профила.

У току реформског процеса називи нивоа студија су се мењали. На почетку реформе у стандардима за акредитацију студијских програма постојала су три нивоа: први - основне академске студије (180 или 240 ЕПБ), други - дипломске академске студије-мастер и специјалистичке академске студије (60 или 120 ЕСПБ) и трећи - докторске студије. Само после завршених мастер студија могло се напредовати ка докторским, док после специјалистичких та могућност није постојала. Такође, у дипломи коју студент стиче после завршених основних академских студија, није постојала реч *дипломирани*, већ је студент био у обавези да заврши и други ниво студија. Закон о високом образовању у међувремену се променио и кориговао ове

нелогичности, тако да је садашње стање високообразовног система по нивоима студија у Србији шематски приказано на слици 1.



Слика 1. Шематски приказ система високог образовања у Републици Србији (извор - Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, стр. 85)

Легенда: ИСМ - интегрисане студије медицине (360 ECTS); ИАС - интегрисане академске студије (300 ECTS); ДАС - дипломске академске студије (240 ECTS); ОАС - основне академске студије (180 ECTS); ОСС - основне струковне студије (180 ECTS); МАС - мастер академске студије (60 или 120 ECTS); МСС - мастер струковне студије (120 ECTS); ССС - специјалистичке струковне студије (60 ECTS); АСС - академске специјалистичке студије (60 ECTS); ДС - докторске студије (180 ECTS).

Током трајања реформе високог образовања било је потребно утврдити постојеће стање, успешност реализованих циљева и задатака реформе. С обзиром на то да се реформски процес доста споро одвијао, као и да нису у потпуности остварени сви предвиђени резултати, Влада Републике Србије донела је Стратегију 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*).

Мисија високог образовања подразумева да, 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).

Стратегијом развоја високог образовања до 2020. године предвиђено је да високо образовање свој рад, развој и понашање и даље усклађује са принципима на којима се формира Европски простор високог образовања (EHEA) и Европски истраживачки простор (ERA). У том циљу неопходно је поставити исходе учења, знања, вештине и компетенције студената, промовисати парадигме *студент у центру учења* и *целоживотно учење*, самим тим усвојити и применити Национални оквир квалификација (НОК) који је усклађен са Оквиром квалификација за европски простор високог образовања и са Европским оквиром квалификација за целоживотно учење, а који се заснива на исходима учења и јединственом систему осигурања квалитета. Потребно је у систем високог образовања увести мобилност као елемент квалитета и фактор који утиче на запошљавање и прихватити стратегију *мобилност за боље учење*, а на националном нивоу усвојити стратегију која ће обухватити мобилност иностраних и домаћих студената и наставника и развијати мере које воде повећању запошљавања свршених студената (*Службени гласник РС*, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 – УС и 72/12).

У реструктурирању установа високог образовања потребно је развити и применити на свим универзитетима моделе интеграције којима се унапређује наставни и истраживачки процес, остварује већа ефикасност и рационалност у коришћењу ресурса, задржава аутономија и повећава друштвена одговорност високошколских установа. Улазак у високо образовање требало би унапредити квалитетом пријема и селекције кандидата, што би се постигло високим квалитетом завршних испита и матуре у средњем образовању (*Службени гласник РС*, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 – УС и 72/12).

Обавезан континуиран процес реформе је модернизација студијских програма које би требало ускладити са савременим токовима научног, технолошког, економског,

социјалног и културног развоја тако да потпуно одговарају захтевима тржишта радне снаге. Неопходно је у студијске програме увести елементе истраживања, ускладити оптерећење студената, уводити нове методе, модернизовати наставу набавком и имплементацијом најсавременије информационе технологије, веће коришћење методологије и технологије е-учења као допуну традиционалном учењу (*Службени гласник РС, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 – УС и 72/12*).

Мобилност наставника и студената у међународној сарадњи је елемент који доприноси бољем квалитету високог образовања и она се мора заснивати на различитим мерама којима се обезбеђује финансирање мобилности, доступност инфраструктури, потпуно признавање резултата студирања и подршка током студирања, а иностраним студентима се треба омогућити ефикасно одобрење студентских виза и решавање других питања значајних за њихов живот у Републици Србији. Пожељно је мобилност креирати у сва три циклуса образовања, у структури студијских програма и програма за стицање заједничких диплома са иностраним универзитетима. Студијске програме који се нуде иностраним студентима треба акредитовати, по посебној процедури. До 2020. године треба формулисати и спровести сасвим конкретну политику, акције и мере којима се побољшава интернационална конкурентност и препознатљивост српског високог образовања, услед чега се као последица овакве политике очекује побољшање положаја универзитета из Републике Србије на кредибилним међународним ранг листама или у региону (*Службени гласник РС, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07, 65/08, 16/11, 68/12 – УС и 72/12*).

На крају, може се закључити да остваривање основних стратешких циљева развоја академских студија треба спроводити у оквиру неколико стратешких праваца:

- повећање квалитета;
- усаглашеност студијских програма са потребама друштва;
- повећање ефикасности студија;
- повећање обухвата и доступности академских студија;
- интернационализација академских студија;
- повећање мобилности студената;
- осавремењавање организације академских студија.

8.2.1. Високошколске установе у области музичког образовања

Према Закону о високом образовању (*Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 100/2007-autentično tumačenje, 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013*) уметност припада образовно-уметничком пољу, а у оквиру своје образовне делатности садржи следеће области:

- драмске и аудиовизуелне уметности;
- ликовне уметности;
- примењене уметности и дизајн;
- музика и извођачке уметности.

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 АКАДЕМСКЕСТУДИЈЕ 1 година (60 ЕСПБ)	СПЕЦИЈАЛИСТИЧК Е 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	///	///
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	///	///

Циљеви, принципи, организација, стандарди, трајање, врсте и обим студија, као и наставни планови и програми музичког образовања на високошколским установама, регулисани су интерним актима установе, који су у складу са Законом о високом образовању (*Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 100/2007-autentično tumačenje, 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013*) и стандардима за акредитацију

(Pravilnik o standardima i postupku za akreditaciju visokoškolskih ustanova i studijskih programa, *Službeni glasnik RS, br. 106/2006 i 112/2008*).

Усаглашеност свих пет високошколских установа музичког образовања у Србији огледа се у трајању образовне делатности на првом и другом нивоу. Основне академске студије (први ниво) трају четири године (240 ЕСПБ) и дипломске академске студије-мастер (други ниво) једну годину (60 ЕСПБ), што довољно говори о јединственом систему музичког образовања у Србији. Поред ових обавезних нивоа образовања, који су неопходни за стицање звања и компетенција за будући професионални рад, на Факултету музичке уметности у Београду постоје и специјалистичке студије у трајању од једне године (60 ЕСПБ) на студијским програмима Извођачке уметности и Науке о музичкој уметности, које могу уписати кандидати који су стекли 300 ЕСПБ, после завршених мастер академских студија. Такође, на Универзитету уметности Факултета музичке уметности у Београду постоје и студије трећег степена - докторске студије уметности у трајању од три године (180 ЕСПБ), на које се могу уписати кандидати који су завршили основне и мастер академске студије на студијским програмима Композиција, Извођачке уметности (16 модула: Дириговање, Соло певање, Клавир, Виолина, Виола, Виолончело, Контрабас, Флаута, Кларинет, Фагот, Труба, Харфа, Гитара, Чембало, Удараљке и Камерна музика) и Науке о музичкој уметности (2 модула: Музичка теорија и Музичка педагогија).

8.2.1.1. Органи управљања и руковођења на факултетима у области музичког образовања

За обављање делатности образовног и научно-истраживачког, стручног, односно уметничког рада, као компоненте јединственог процеса високог образовања, задужен је универзитет као самостална високошколска установа, на којој се остварују све врсте и нивои студија (Закон о високом образовању, *Службени гласник РС, бр. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013 и 99/2014*, члан 33). Универзитет у свом саставу има факултете као високошколске установе који остварују академске студијске програме и развијају научно-истраживачки, стручни, односно уметнички рад у једној или више области. Факултет у својству правног лица наступа у правном промету под називом универзитета у чијем је саставу и под својим називом у складу са статутом

универзитета (Закон о високом образовању, *Службени гласник РС*, бр. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013 и 99/2014, члан 34).

Организација и органи високошколске установе одређују се статутом, у складу са актом о оснивању и законом о високом образовању. Свака високошколска установа има орган управљања (Савет), орган пословођења (декан), стручне органе и студентски парламент (Закон о високом образовању, *Службени гласник РС*, бр. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013 и 99/2014, члан 50).

Савет је орган управљања у једној високошколској установи, чији је број чланова непаран, а њихов поступак избора и разрешења, начина рада и одлучивања уређен је статутом високошколске установе. Мандат чланова Савета траје три године (Закон о високом образовању, *Службени гласник РС*, бр. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013 и 99/2014, члан 51). Чланови Савета су представници установе, студената и оснивача, а најмањи укупан број чланова износи 17 (седамнаест). Представници установе чине две трећине укупног броја чланова Савета у непарном броју, док су представници студената и представници оснивача заступљени са једнаким бројем чланова до пуног састава. Представнике оснивача именује Влада Републике Србије из реда истакнутих личности из области науке, културе, просвете, уметности и привреде. Савет има свог председника који се бира из реда представника високошколске установе (Закон о високом образовању, *Службени гласник РС*, бр. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013 и 99/2014, члан 52).

На примеру Факултета уметности Универзитета у Нишу Статутом је предвиђено да Савет има 19 (деветнаест) чланова, од којих је 12 представника Факултета из реда наставног особља, које бира Веће, 1 представник из реда ненаставног особља, кога бира Веће на предлог запослених у ваннастави, 3 представника студената које бира Студентски парламент и 3 представника које именује Влада Републике Србије (Статут Факултета уметности у Нишу, 397/3, 428/2, члан 22, пречишћен текст, 2013).

Надлежност Савета високошколске установе заснива се на многобројним делатностима које су од значаја за установу. Савет доноси статут, бира и разрешава орган пословођења, доноси финансијски план, усваја извештај о пословању и годишњи обрачун, усваја план коришћења средстава за инвестиције, даје сагласност на одлуке о управљању имовином високошколске установе, даје сагласност на расподелу финансијских средстава, доноси одлуку о висини школарине, подноси оснивачу извештај о пословању најмање једанпут годишње, доноси општи акт о дисциплинској

одговорности студената, врши избор екстерног ревизора финансијског пословања високошколске установе и друге послове које су у складу са законом и статутом (Закон о високом образовању, *Службени гласник РС*, бр. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013 и 99/2014, члан 53).

Орган пословођења високошколске установе представља *декан*, који се бира из реда редовних професора факултета у радном односу са пуним радним временом, на период од три године, са могућношћу једног поновног избора. Одлуку о избору декана доноси Савет, на предлог Већа. Кандидате за продекане предлаже кандидат за декана који су из реда наставника факултета, а предвиђено статутом установе (Закон о високом образовању, *Службени гласник РС*, бр. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013 и 99/2014, члан 54; Статут Факултета уметности у Нишу, 397/3, 428/2, члан 26, пречишћен текст, 2013).

Надлежност декана високошколске установе дефинисана је Статутом установе. На примеру Статута Факултета уметности Универзитета у Нишу наведене су све обавезе и права декана као органа пословођења. Декан се стара о законитости рада и испуњењу обавеза факултета, организује и усклађује процес рада, потписује заједно са ректором дипломе и додатак дипломе које издаје Факултет, располаже средствима, бира и разрешава шефове одсека, катедре и службе, предлаже годишњи план рада и развоја, предлаже унутрашњу организацију, одговара за остваривање образовне, уметничке и научне делатности, одлучује о објављивању конкурса за стицање звања и заснивање радног односа, предлаже Већу План рада и Извештај о раду факултета, доноси Правилник о организацији и систематизацији послова и радних места на факултету и све остале послове утврђене законом, Статутом и општим актима факултета (Статут Факултета уметности у Нишу, 397/3, 428/2, члан 27, пречишћен текст, 2013).

У раду декана помажу *продекани* које именује декан и чији мандат траје колико и мандат декана. Високошколска установа мора имати најмање два продекана из реда наставника и студента продекана кога бира студентски парламент. У зависности од делатности факултета постоје различите области продекана: за наставу, за научно-истраживачки, односно уметничко-научни рад и за материјално-финансијско пословање (Статут Факултета уметности у Нишу, 397/3, 428/2, члан 42, пречишћен текст, 2013).

Стручни органи високошколских установа одлучују о питањима од интереса за реализацију наставе, научног, истраживачког и уметничког рада. На факултетима у

области музичког образовања постоје стручни органи: Наставно-уметничко-научно веће, Изборно веће, Веће одсека или Веће студијских програма, Веће катедре и Колегијум. Статутом факултета ближе је одређена надлежност стручних органа.

Наставно-уметничко-научно веће утврђује предлоге који се односе на реализацију студијских програма, организовање наставе, ангажовање наставника у настави, образовање комисије и именовање ментора за оцену и одбрану завршног рада на основним и мастер академским студијама, даје предлог Савету за оснивање наградних фондова за награђивање најуспешнијих студената, одлучује о сарадњи са другим факултетима и установама, предлаже доделу почасних доктора Сенату Универзитета и друго. Веће може образовати сталне и повремене комисије ради разматрања питања наставно-уметничко-научног рада (Статут Факултета уметности у Нишу, 397/3, 428/2, члан 48 и 49, пречишћен текст, 2013).

Изборно веће чине наставници и сарадници факултета, а председник Изборног већа је декан по службеној дужности. Надлежност Изборног већа је да утврђује оцене о кандидатима за избор у звање и заснивање радног односа, утврђује предлог за избор у звање наставника, утврђује критеријуме и услове за избор у наставничка звања, предлаже именовање комисија за писање извештаја о кандидатима за избор у звање (Статут Факултета уметности у Нишу, 397/3, 428/2, члан 52, пречишћен текст, 2013).

Веће одсека чине сви наставници и сарадници који су у радном односу са пуним радним временом на факултету, а који су ангажовани у настави тог одсека. Веће одсека разматра, утврђује и предлаже Наставно-уметничко-научном већу одлуке које се односе на план рада, организацију извођења наставе, организацију испита, редовно прати рад кроз поступак самовредновања, предлаже Изборном већу комисију за оцену и одбрану завршног рада, именује ментора, комисије за писање извештаја о пријављеним учесницима конкурса за избор у звање и друга стручна и организациона питања (Статут Факултета уметности у Нишу, 397/3, 428/2, члан 55, пречишћен текст, 2013). На Факултету уметности у Нишу постоје три одсека: Одсек за музичку уметност, Одсек за ликовне уметности и Одсек за примењене уметности (Статут Факултета уметности у Нишу, 397/3, 428/2, члан 71, пречишћен текст, 2013).

Веће катедре су мања већа и чине га сви наставници и сарадници који обављају образовно-уметничко-научни рад из наставних дисциплина за које је катедра основана. Надлежност Већа катедре је доношење предлога који се односе на суштину и специфичност предмета заступљених на катедри, као што су наставни програм предмета, утврђивање литературе за савлађивање садржаја одређених предмета,

давање мишљења о програму уметничког, односно научног рада, организација предавања за остваривање програма стручног усавршавања и друго. Веће катедре има свог шефа катедре кога бира и разрешава декан на предлог Већа катедре (Статут Факултета уметности у Нишу, 397/3, 428/2, члан 60 и 61, пречишћен текст, 2013). На Факултету уметности у Нишу постоји десет катедара: Катедра за теоријске предмете, Катедра за стручно-уметничке предмете, Катедра за солфеђо, Катедра за клавир, Катедра за комплементарни клавир, Катедра за камерну музику, Катедра за гудачке инструменте, Катедра за дувачке инструменте, Катедра за гитару и хармонику и Катедра за соло певање (Статут Факултета уметности у Нишу, 397/3, 428/2, члан 73, пречишћен текст, 2013).

Колегијум факултета је најмањи орган и састављен је од декана, продекана и шефова одсека. На Колегијуму се разматрају питања из делокруга рада факултета и доносе предлози и иницијативе за унапређење рада установе (Статут Факултета уметности у Нишу, 397/3, 428/2, члан 60 и 65, пречишћен текст, 2013).

Студентски парламент представља орган факултета преко кога студенти остварују своја права и заступају своје интересе, а мандат чланова парламента траје годину дана. Од делатности факултета зависи и број чланова Студентског парламента, дефинисан у Статуту и интерном акту факултета. Студентски парламент има право да бира и разреши председника и потпредседника и студента продекана, представнике студената у органима и телима Универзитета, доноси годишњи програм и план активности парламента, организује и спроводи ваннаставне активности студената, разматра питања у вези са обезбеђењем и оценом квалитета наставе, реформом студијских програма, анализом ефикасности студирања, учествује у поступку самовредновања факултета и друге послове у складу са Законом и Статутом факултета (Статут Факултета уметности у Нишу, 397/3, 428/2, члан 68, пречишћен текст, 2013).

8.2.1.2. Студијски програми на факултетима у области музичког образовања

На високошколским установама у области музичког образовања у Републици Србији постоји велика сличност у називима и структури студијских програма. Основна подела студија заснована је на две области: поље уметности – Извођачке уметности (инструмент и соло певање) и поље друштвено-хуманистичких наука – Наука о уметностима (теоријски одсек).

Табела 3: Студијски програми на високошколским установама у области музичког образовања у Републици Србији

ВИСОКОШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ	ПОЉЕ УМЕТНОСТИ ИЗВОЂАЧКЕ УМЕТНОСТИ Студијски програми	ПОЉЕ ДРУШТВЕНО- ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА Студијски програми
Академија уметности у Новом Саду	Композиција Клавир Харфа Оргуље Гитара Гудачки инструменти Дувачки инструменти и Ударалке Соло певање	Музикологија Етномузикологија Музичка педагогија
Факултет музичке уметности у Београду	Композиција Дириговање Соло певање Клавир Гудачки инструменти Дувачки инструменти Полиинструментални студијски програм Џез и популарна музика	Музикологија Етномузикологија Музичка теорија Музичка педагогија
Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу	Гудачки инструменти Клавир Хармоника Соло певање Флаута	Музичка педагогија Музика у медијима
Факултет уметности у Нишу	Клавир Гудачки инструменти Дувачки инструменти Соло певање Гитара Хармоника	Општа музичка педагогија
Факултет уметности у Приштини	Клавир Виолина Виола Виолончело Флаута Кларинет Труба	Музичка педагогија

Звања која студенти стичу завршетком основних академских студија су различита у зависности од студијског програма који су похађали и прописана су Правилником о листи стручних, академских и научних назива (*Службени гласник РС*, бр. 30/2007, 112/2008, 72/2009, 81/2010, 39/11 и 54/11). У односу на установе, ниво студија и студенте који су чинили узорак истраживања навешћемо само звања која испитивани студенти стичу по завршетку студијских програма.

Пољу друштвено-хуманистичких наука, у области Науке о уметностима, са додатком дипломе, припадају следећи студијски програми:

- Музичка теорија, Музичка педагогија - Дипломирани теоретичар уметности-музички педагог;

- Музикологија - Дипломирани теоретичар уметности-музиколог;
- Етномузикологија - Дипломирани теоретичар уметности-етномузиколог;
- Општа музичка педагогија - Дипломирани теоретичар уметности.

У пољу уметности, у области Музичка уметност, са додатком дипломе припадају следећи студијски програми:

- Композиција - Дипломирани музички уметник-композитор;
- Дириговање - Дипломирани музички уметник-диригент;
- Оргуље - Дипломирани музички уметник-оргуљаш;
- Клавир - Дипломирани музички уметник-пијаниста;
- Хармоника - Дипломирани музички уметник-акордеониста;
- Гитара - Дипломирани музички уметник-гитариста.

8.2.1.3. Наставник, студент и вредновање постигнућа на факултетима у области музичког образовања

У наставно особље високошколских установа спадају наставници, истраживачи и сарадници који остварују наставни, научни, истраживачки и уметнички рад. На академским студијама факултета у области музичког образовања наставници могу имати следећа звања: доцент, ванредни професор и редовни професор, а општим актима се уређују и друга звања у складу са потребама и захтевима факултета, као што су наставник страног језика, наставник вештина и друго (*Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013, član 62 i 63*). У пољу уметности наставничка звања морају имати VII₁ (завршен факултет) или VII₂ степен стручне спреме (магистар наука или магистар уметности), док је за поље друштвено-хуманистичких наука потребан VIII степен (доктор наука или доктор уметности). Изборни период наставника траје пет година.

Од сарадничких звања на факултетима постоји: уметнички сарадник, виши уметнички сарадник и самостални уметнички сарадник, асистент и сарадник у настави (Статут Факултета уметности, 428/2, члан 169, 2012). За сарадничко звање довољан је VII₁ степен стручне спреме, а може имати и VII₂ степен. Изборни период уметничког сарадника траје пет година, а његов наставни рад огледа се у уметничкој сарадњи на клавиру, тј. корепетицији на оним студијским програмима извођачких уметности где је она неопходна (Дувачки инструменти, Гудачки инструменти, Соло певање).

У звање асистента може се бирати лице са магистратуром, коме је одобрена тема докторске дисертације или студент докторских студија и његов изборни период траје три године (Статут Факултета уметности, 428/2, члан 171, 2012). За звање асистента неопходан је VII₂ степен стручне спреме или завршене мастер академске студије (МА). Асистент се додељује наставнику из истог предмета, који ће реализовати вежбе студентима и у договору са предметним наставником пратити постигнуће студената.

За сарадника у настави факултет може бирати студента мастер академских или специјалистичких академских студија на период од годину дана (Статут Факултета уметности, 428/2, члан 172, 2012). Најчешће су то студенти са највишом просечном оценом, као и они који су имали значајне уметничке или научне резултате током основних академских студија.

За избор у одговарајуће звање прописани су ближи критеријуми за избор у звање код Националног савета за високо образовање, које наставницима и сарадницима омогућава претходну припрему и реализацију квалификација за избор у звање.

У случају немогућности обезбеђења наставног кадра у потпуности, Закон о високом образовању (*Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013*, члан 66) факултетима омогућује ангажовање наставника са других високошколских установа ван територије Републике Србије, у звању гостујућег професора, без расписивања конкурса. Посебно у пољу уметности гостујући професор може бити и истакнути уметник.

Посебно звање професор емеритус додељује универзитет, на предлог факултета, редовном професору у пензији, који се својим научним или уметничким радом посебно истакао, стекао међународну репутацију и постигао резултате у обезбеђивању наставно-научног, односно наставно-уметничког подмлатка у области за коју је изабран (*Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013*, члан 67).

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, је само спона

између наставних садржаја и студената као њихових корисника (Koras Vukašinić i Anđelković, 2006).

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 за прави избор наставних метода, што утиче на процес стицања и оцењивања знања студената, као и на самопроцену и екстерну евалуацију његовог рада (Koras Vukašinić i Anđelković, 2006).

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 мотивише, уочи и реши проблем неуспеха код појединца применом посебних метода. 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, 2014).

Декларацијом Ректорског савета Конференције универзитета Србије (КОНУС) 2011. године, усвојен је концепт *студент у центру учења*, чиме се студент поставља у средиште процеса учења. Тиме је извршен прелазак са парадигме подучавања на парадигму учења, тј. тежиште високошколског образовања померено је са поучавања на истраживачке компоненте учења. Сходно томе, ако поучавање значи првенствено активност наставника, онда учење претпоставља самостално истраживање и непосредну активност студената, која се односи и на њихово стручно оспособљавање и грађење сопственог идентитета (Миовска Спасева, 2010).

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 доношења одлука, способност за аргументовани дијалог (Pečić, Poleksić, Vučelić Radović, Quarrie, S. 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 напредовање 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 стимулисање примене различитих техника оцењивања који ће бити у функцији бољег упознавања студената, и праћење 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).

Факултети су начин вредновања и оцењивања студената регулисали својим интерним актима, а која су у складу са Законом о високом образовању. Чланом 89 (Закон о visokom obrazovanju, *Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013*) дефинисани су критеријуми за утврђивање успешности студената у савлађивању појединог предмета чију усвојеност знања треба континуирано пратити током наставе, а изражава се поенима. Испуњавањем предиспитних обавеза и

полагањем испита студент може остварити највише 100 поена. Студијским програмом утврђује се сразмера поена стечених у предиспитним обавезама и на испиту, при чему предиспитне обавезе учествују са најмање 30, а највише 70 поена. Такође, исти члан Закона дефинише коначну оцену на испиту која се може изразити оценом од 5 (није положио) до 10 (изузетан). Факултети су сами, у складу са овим чланом, утврдили бодовну вредност сваке оцене. На примеру Правилника о полагању испита и оцењивању на испиту Факултета уметности у Нишу коначна оцена на испиту заснована је на укупном броју поена које је студент стекао испуњавањем предиспитних обавеза и полагањем испита, а према квалитету стечених знања и вештина и садржи максимално 100 поена, и утврђује се према следећој скали:

- до 54 поена – оцена 5 (није положио)
- од 55 до 64 поена – оцена 6 (довољан)
- од 65 до 74 поена – оцена 7 (добар)
- од 75 до 84 поена – оцена 8 (врло добар)
- од 85 до 94 поена – оцена 9 (одличан)
- од 95 до 100 поена – оцена 10 (изузетан) (Правилник о полагању испита и

оцењивању на испиту Факултета уметности у Нишу, бр. 1230/4, 2008). Оцењивање или евалуација знања студената је, према болоњским захтевима, процес који треба да обухвати све аспекте знања студента приликом савладавања садржаја одређеног предмета. 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. Критеријуми вредновања постигнућа успеха дефинисани су у *Књизи предмета* за сваки предмет студијског програма.

Законом о високом образовању (*Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013*) студентима је за полагање испита предвиђено шест испитних рокова у току једне академске године, а факултетима је остављена слобода у прецизирању периода и трајања реализације тих рокова. Књигом предмета акредитованих студијских програма дефинисани су сегменти предиспитних и испитних обавеза. На факултетима у области музичког образовања критеријуми за вредновање постигнућа су углавном сличног садржаја, једино постоји разлика у бодовању. На студијским програмима у области друштвено-хуманистичких предмета у предиспитне обавезе, поред редовности похађања наставе и активности, заступљени су

колоквијуми, домаћи задаци и семинарски радови, а испит се спроводи у два дела: писмени и усмени. На студијским програмима у пољу уметности, предиспитне обавезе се, поред активности на часу и практичне наставе, заснивају и на концертној пракси, а испит се спроводи само као практичан.

На факултетима у области 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 присутан је и наредних година студија. У већини случајева он је чак у порасту, чиме се остварује ефикасност и ефективност студирања, као један од задатака реформе високог образовања (Стојановић, 2014).

9. ТРЕТМАН И ПОСТАВЉЕНОСТ ПРЕДМЕТА КОНТРАПУНКТ У НАСТАВИ

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.

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 (Тажчевић, 1958; Перичић, 1972; Živković, 1979; Караферић, 1996; Перичић, 1997).

У зависности од садржаја предмет Контрапункт се може поделити на две целине: *вокални* (период ренесансе) и *инструментални* (период барока). На Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу предмет је подељен на два посебна: *Вокални контрапункт* и *Инструментални контрапункт*. Само разграничавање предмета на два посебна нема негативног утицаја на сам исход предмета, напротив. Да би се остварили циљеви и задаци предмета неопходно га је сагледати хронолошки, изучавати његове стилске карактеристике током оба периода (ренесансе и барока) и оспособити се за његову практичну примену.

9.1. Наставни планови и програми предмета Контрапункт у средњим музичким школама

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 (Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за стицање образовања у четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада култура, уметност и јавно информисање, *Службени гласник РС-Просветни гласник*, бр. 4/96).

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).

9.1.1. Наставни план и програм вокалног контрапункта у средњим музичким школама

Према Наставном плану и програму за средње музичке школе (*Службени гласник РС-Просветни гласник*, бр. 4/96) Контрапункт припада групи стручних предмета који су заједнички за ученике свих одсека музичке школе. Почиње да се изучава у 3. разреду као вокални контрапункт са по 2 часа недељно, што на годишњем нивоу износи укупно 70 часова. Разлог заступљености предмета у другој половини средњошколског образовања лежи у томе што је, за разумевање и усвојеност садржаја предмета, неопходно да ученик поседује извесно предзнање. Оно се односи на предмете који су у корелацији са Контрапунктом, а то су: Солфеђо, Теорија музике, Клавир, Свирање хорских партитура, Музички инструменти, Хармонија, Музички

облици, Историја музике. Из тог разлога наставним планом и програмом ученицима је то предзнање пружено у претходним разредима и на тај начин омогућено успешно праћење новог предмета и његових садржаја. Од нивоа предзнања умногоме ће зависити и учениково постигнуће у савладавању садржаја новог предмета. Уколико то предзнање недостаје, ученик ће морати да уложи много више напора у учењу. 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.

Предвиђеним програмом *циљеви предмета* Контрапункт за 3. 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 3. разред средње музичке школе односи се на изучавање карактеристика вокалног контрапункта (контрапункт *строгог стила*) из периода ренесансе и предвиђа следеће области са наставним јединицама:

- Основи вокалног контрапункта – 4 часа (Историјски развој контрапункта, Модуси - врсте и карактеристике, Контрапунктска мелодија, Кантус фирмус);
- Двогласни контрапункт вокалног стила – 10 часова (Дисонанце и консонанце двогласног става, Каденце двогласног става, Мешовити контрапункт-флоридус, Обликовање мелодије у флоридусу и њене ритмичко-метричке особености, Третман дисонанце у флоридусу, Слободан двогласни став, Комплементарни ритам);
- Обнављање и утврђивање градива – 2 часа;
- Имитација – 6 часова (Појам и врсте имитације, Интервал имитације, Преображај одговора у имитацији - инверзија, аугментација, диминуција, ретроградни одговор);
- Третман текста у вокалном контрапункту – 8 часова (Израда двогласног полифоновог става са текстом);
- Обнављање и утврђивање градива – 2 часа;
- Трогласни полифони став – 15 часова (Карактеристике трогласног става, Сазвучја и каденце у трогласу, Флоридус у трогласу, Примена дисонанце – консонантна кварта и паразитска дисонанца, Трогласни став са два флоридуса на кантус фирмус, Имитациони трогласни став са текстом);

- Обнављање и утврђивање градива – 4 часа;
- Вокални полифони облици (Канон - појам и врсте, Техника израде канона са израдом једноставнијих примера, Мотет – аналитички и практично по један одсек мотета на задати текст, у двогласу и у трогласу) (*Службени гласник РС-Просветни гласник, бр. 4/96*).

За успешно усвајање нових садржаја и разумевања карактеристика једног старог музичког периода, који није толико близак ученицима, неопходно је на самом почетку упознавања са историјским развојем контрапункта, као и његовим основама, користити аудио записе (преслушати један део мисе или бар један мотет Палестрине) и на тај начин слушним доживљајем код ученика представити стилске карактеристике ренесансе. Пожељно је да се преслушавање одговарајуће литературе спроводи и касније, посебно приликом обраде третмана текста, вишегласног става и вокалних полифоних облика – мотета. Задаци израђени на часу могу се и певати, што би допринело развоју полифоног слуха (*Службени гласник РС-Просветни гласник, бр. 4/96*).

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 целокупног градива пред комисијом.

Годишњи испит из Контрапункта полаже се на крају 3. разреда, на свим одсецима, осим на изборном Одсеку за рану музику и састоји се из писменог дела испита - израде једног дела трогласног мотета на задати текст и усменог дела испита, а састоји се из два сегмента - два питања из пређеног градива и анализе једног мотета (*Службени гласник РС-Просветни гласник, бр. 4/96*).

У току изучавања вокалног контрапункта и практичне израде двогласног и трогласног става, с обзиром на то да се настава слуша у мањим групама од по 8 ученика, наставник може поделити ученике на два или три гласа како би певањем могли да слушно доживе израђен пример. На тај начин се прави корелација са другим предметима – Солфеђом и Хором. Без обзира на вокално извођење практичних задатака у групи, примену слушних адекватних примера треба спроводити у континуитету, јер се ученици морају практичним задацима приближити што више стилским карактеристикама. То се

посебно односи на наставни садржај израде вишегласног полифоног става и вишегласног облика – мотета, са применом текста који је на латинском језику. Теоријско изучавање контрапункта нема значаја ако се у практичним радовима оно не примени на одговарајући начин. Од битног је значаја сложеност и надоградња наставних садржаја, од простијих облика ка сложенијим, па самим тим постигнуће ученика зависи од његовог континуираног праћења нових наставних садржаја и испуњавање радних задатака у временском складу са њима.

9.1.1.1. Усклађеност уџбеника за вокални контрапункт са наставним планом и програмом предмета у средњим музичким школама

За савладавање наставних садржаја из Контрапункта за 3. 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.

Свакако да је улога наставника у преношењу знања ученицима веома битна, али после *живе речи*, која је најчешће кратког века, уџбеник преузима главну улогу. Његова сврха, као основног и обавезног дидактичког наставног средства, је стицање квалитетних знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних способности ученика, а чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом (Закон о уџбеницима и другим наставним средствима, *Службени гласник РС*, бр. 72/2009).

Главне целине уџбеника *Вокални контрапункт* (*Vokalni kontrapunkt*, Peričić, 1997) у потпуности прате и главне области наставног садржаја предмета предвиђене наставним планом и програмом за 3. разред средње музичке школе: 1. Основи вокалног контрапункта, 2. Двогласни контрапункт, 3. Трогласни контрапункт и 4. Вокални полифони облици. У оквиру њих, као посебне наставне јединице детаљно су разрађене карактеристике сваког елемента заступљеног у садржају предмета. 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.

После уводног дела који служи за упознавање ученика са предметом који ће изучавати током школске године, следи кратак историјски преглед настанка и развоја контрапункта, чиме се постиже корелација са предметом Историја музике, чији су садржај изучавали у претходном разреду. Од наставне јединице Контрапунктска мелодија па скоро све до краја уџбеника, следе наставни садржаји детаљно текстуално разрађени. У сваком од њих приложени су адекватни нотни примери и објашњења, што ученицима визуелно потврђује претходно изложену теорију. У поглављу - Трогласни контрапункт - Каденце остварена је корелација са предметом Хармонија, јер су у претходном разреду изучавали Трзвук главних ступњева, Споредне трзвук и Обртајне квинтакорде из Хармоније, а могу их и сада примењивати у конкретним задацима. Систематичност садржаја предмета Контрапункт присутна је у постизању поступности од једногласне мелодије, преко двогласног и трогласног става и свих њихових карактеристика до последњег поглавља - Вокални полифони облици. С обзиром на то да је наставним планом и програмом предвиђено да се полаже годишњи испит писмено (један одсек трогласног мотета) и усмено (поред усмених питања и анализа једног мотета), у уџбенику је детаљно анализиран један мотет Палестрине, као упутство ученицима како треба анализирати.

Увидом у садржај уџбеника *Вокални контрапункт* (Vokalni kontrapunkt, Peričić, 1997), намењен ученицима 3. разреда средње музичке школе, може се констатовати да садржај уџбеника у потпуности одговара садржају предмета и броју часова који су предвиђени наставним планом и програмом. Детаљна објашњења, у виду упутства наставницима Контрапункта на који начин треба да обрађују нове наставне садржаје, које методе рада да користе у настави, усклађене 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, прилагођена наставним садржајима и клавир за свирање примера. Будући да је у питању вокални

контрапункт, пожељно је да ученици сами отпевају 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 отпевају примере, слушни доживљај написаних задатака може се остварити и путем свирања на клавиру, чиме се прави корелација са предметом Клабир.

Како се настава Контрапункта одвија у мањој групи (8 ученика), самим тим је омогућена активност скоро сваког ученика на часу, па се претпоставља да ће усвајање свих садржаја предмета бар код већине ученика бити успешно.

9.1.2. Наставни план и програм инструменталног контрапункта у средњим музичким школама

Према Наставном плану и програму за средње музичке школе (*Службени гласник РС-Просветни гласник, бр. 4/96*) Контрапункт се у 4. 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 4. разред средње музичке школе односи се на изучавање карактеристика инструменталног контрапункта (контрапункт *слободног стила*) у периоду барока и предвиђа следеће области са пратећим наставним јединицама:

- Основи инструменталног контрапункта – 6 часова (Стилско-историјске разлике између вокалног - *строгог стила* и инструменталног - *слободног стила* полифоније, Мелодика, ритмика и метрика инструменталног контрапункта, Хармонска основа и стил барокне полифоније, Третман дисонанце у барокној полифонији, Израда стилске мелодије барокно-полифоног типа различитих ритмичких профила);
- Двогласни инструментални полифони став – 12 часова (Представљање хармонске основе двозвучима, Израда слободног двогласног става, Врста имитације у барокној полифонији – аналитички и практично у октави, у квинти, у тоналној

инверзији, Канон – врсте и технике, Обртајни контрапункт – практично у октави, информативно у децими и дуодецими, Секвенца у контрапунктским облицима – аналитички и практично);

- Обнављање и утврђивање градива – 2 часа;
- Инвенција – 8 часова (Облик и тонални план инвенције, Двогласна инвенција – практично једна до две целе инвенције, Трогласна инвенција - аналитички);
- Обнављање и утврђивање градива – 2 часа;
- Вишегласни инструментални став – 8 часова (Хармонске, мелодијске и ритмичке карактеристике вишегласног полифоног става, Практична израда трогласног става, без примене имитације, Троструки обртајни контрапункт - аналитички);
- Фуга – 20 часова (Облик и тонални план фуге, Одговор - реалан, тоналан и модулирајући, Контрасубјект - све и практично, Трогласна експозиција фуге - практично, Проширена експозиција и контраекспозиција, Међуставови у фуги, Спроводни и завршни део фуге, Стрета и оргелпункт-педал, Фуга са две или више тема - типови фуге, без улажења у појединости, Примена фуге, Фугато - аналитички);
- Обнављање и утврђивање градива – 2 часа;
- Облици барокне инструменталне полифоније (информативно) – 2 часа (Прелудијум, Корална предигра, Токата, Фантазија, Ричеркар),
- Обнављање и утврђивање градива – 2 часа (*Службени гласник РС-Просветни гласник, бр. 4/96*).

Провера и вредновање знања ученика врши се у току полугодишта, на основу писмених задатака и усменог испитивања, најмање два пута у току полугодишта (Pravilnik о ocenjivanju učenika u srednjoj školi, član 17, *Službeni glasnik RS, br. 33/99 i 108/2003*). У наставном садржају Контрапункта за 4. 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 целокупног градива пред комисијом.

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.

Годишњи испит из Контрапункта полаже се на крају 4. разреда, на свим одсецима, осим на изборном Одсеку за рану музику и састоји се из писменог дела испита - израда експозиције трогласне фуге на задату тему, са тоналним одговором, без великог међустава и усменог дела испита - два питања из пређеног градива и анализа једноставније трогласне или четворогласне фуге Ј. С. Баха (*Службени гласник РС-Просветни гласник*, бр. 4/96).

Инструментални контрапункт у пракси се другачије назива контрапункт *слободног стила*, а та слобода се огледа у карактеристикама периода који се изучава и инвентивном начину изградње полифоног барокног става, ослобађањем од шематских ограничења, са нагласком на развијање и обраду мелодијских мотива. С обзиром на то да ученици барокну музику слушају и свирају од почетка свог музичког образовања, она им је ближа, па је самим тим брже и лакше прихватају у настави приликом усвајања нових наставних садржаја. Као и код вокалног контрапункта и овде се практично израђују најједноставнији облици, од двогласних ка трогласним, по хармонском плану, па све до сложенијих полифоних облика и контрапунктских техника, као крајњи исход предмета.

После обрађене наставне јединице пожељно је ученицима пружити адекватни аудио снимак, чиме им се омогућава слушни доживљај барокних полифоних облика, са пратећом писменом или усменом анализом. Такође, пожељно је да наставник или ученици уколико имају способности за брзо читање нотног текста, одсвирају на клавиру задатке које су написали на часу или свој домаћи задатак. Анализирајући полифоне облике барокног периода прави се корелација са предметом Музички облици, а са Хармонијом у наставној јединици која се односи на секвенце. Практичним извођењем задатака, свирањем задатака, које су ученици писали на часу или за домаћи прави се корелација са предметом Клавир.

За успешну реализацију наставног процеса из Контрапункта, поред специјализоване учионице у којој ће се одвијати настава, као и организацију 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. Употребом рачунара у настави умногост ће ученицима приближити наставне садржаје, а директно су 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. Ови програми се могу користити у настави уколико је наставник оспособљен за њихову примену, тако што може да задатке које су ученици написали на часу имплементира у програм, пусти аудио снимак и на основу анализе ученицима омогући увид у евентуалне грешке, а пружа и могућност директне исправке на рачунару, као и то да заједно са ученицима, развијајући њихово критичко мишљење, дођу до најбољег решења.

Ако се узме у обзир да школа поседује одговарајући простор и наставна средства за реализацију наставе Контрапункта, треба имати у виду да постигнуће ученика умногост зависи и од примене адекватних метода и дидактичких принципа наставника, појединачно за сваку наставну јединицу. Пожељне методе у настави Контрапункта су: *методе демонстрације* (слушни примери), *метода разговора* (одговори наставника на постављена питања ученика, интерактивна настава), *метода усменог излагања* (усмено и практично излагање наставника о новим садржајима), *методе вежбања* (ученици увежбавају нове наставне садржаје кроз практичан рад), *метода понављања* (репродукција нових наставних садржаја) и на крају *метода проверавања и оцењивања* у континуитету (наставник оцењује усвојеност знања нових садржаја, активност, практичан рад и писмени рад ученика).

9.1.2.1. Усклађеност уџбеника за инструментални контрапункт са наставним планом и програмом предмета у средњим музичким школама

Уџбеник који је предвиђен за похађање наставе Контрапункта у 4. разреду средње музичке школе је *Инструментални контрапункт* ауторке Мирјане Живковић (*Instrumentalni kontrapunkt*, Živković, 1997), у издању Завода за уџбенике и наставна средства, а одобрен од Министарства просвете Републике Србије 1990. године. Потписници рецензије уџбеника су исти као и за *Вокални контрапункт* (*Vokalni kontrapunkt*, Perićić, 1997): 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.

Главне целине у садржају уџбеника усклађене су са наставним садржајем из Наставних планова и програма за средњу музичку школу. У првом делу Опште карактеристике музичког барока, приказан је историјски настанак барока, као новог периода после ренесансе, који су ученици имали прилике да изучавају у 3. разреду из Историје музике. У складу са наставним јединицама у првој целини наставних садржаја, ауторка прецизно, систематично и хронолошки описује прелазак из ренесансе у барок. Историјским прегледом и упознавањем са инструментима који су се користили у бароку, направљена је корелација са предметом Историја музике, чији су садржај изучавали у претходном разреду.

У другом делу, који се односи на мелодијске и мотивско-структуралне карактеристике барока, где се велики значај придаје изградњи мелодије, поткрепљен је многим нотним оригиналним примерима, најчешће онима који су већ познати ученицима. Наставном јединицом Хармонска средства барокне музике остварује се корелација са предметом Хармонија, коју су изучавали у претходном разреду. У савладавању технике писања полифоних облика неопходно је да после сваке обрађене наставне јединице, почевши од мелодије једног гласа, преко двогласа и трогласа до израде једног барокног облика, ученицима треба задати да теорију практично примене. У уџбенику се на крају сваке лекције налазе задаци за израду, као и питања за усмену проверу усвојеног знања.

У трећем делу - Двогласни контрапункт, детаљно је обрађена хоризонтална и вертикална структура двогласног става, уз неопходну хармонску анализу, као и остали елементи: почетак, ток, каденце, забрањена кретања, ванакордски тонови, чије је разумевање неопходно за изградњу једног самосталног двогласног облика. Адекватни нотни примери из литературе умногоме олакшавају разумевање садржаја. У складу са наставним садржајем предмета у наставној јединици Двоструки контрапункт неопходно је да ученици знају обртајни (двоструки) контрапункт у октави због даљег рада на полифоној техници, а у децими и дуодецими само да се информишу. У уџбенику су ови делови који су информативног карактера ипак детаљно објашњени, чиме се пружа могућност напреднијим ученицима за њихово савладавање, са прилогом у виду питања и понуђених задатака за практичну израду. После наставне јединице Имитација следи први полифони облик Канон са његовим врстама, који уводи ученике у посебне контрапунктске технике. Такође су сви набројани примери поткрепљени нотним илустрацијама.

У делу Секвенце, ауторка посебан значај придаје улози секвенце у барокним композицијама. При том даје упутство наставнику да од ученика не захтева да уче напамет теорију, већ да усвајање знања треба усмерити ка инвентивности сваког ученика понаособ, чиме се избегава шематизована и немузикална секвенца, па се на тај начин контрапунктски облици које ученици пишу добијају на квалитету. У прилогу томе говори да је ова наставна јединица обрађена на 31. страни текста са пратећим нотним примерима и анализама. У овом делу уџбеника највише је остварена корелација са предметом Хармонија.

Заокруженост свих претходних поглавља постиже се у обради полифоног облика Двогласна инвенција, за чију обраду је предвиђено 8 часова. Поред теоријског дела, нотних примера и анализе, присутна су и додатна објашњења за заинтересоване напредније ученике. Како је наставним програмом предвиђено за практични рад једна до две инвенције, у уџбенику се налази оквирни шематски план, како дурске, тако и молске инвенције, са елементима главних делова инвенције, а ученицима је остављена слобода у креирању полифоног слога.

У четвртм делу уџбеника - Трогласни контрапункт, по принципу двогласног, ученик се упознаје са ритмичким, мелодијским и хармонским карактеристикама трогласног става и уводи га у најзначајнији барокни полифони облик Фуга, о чему говори и податак да је за њено изучавање предвиђено чак 20 часова.

Како су задаци наставе Контрапункта за 4. разред развијање способности рада на инструменталном контрапункту, сходно томе, најзначајније поглавље у уџбенику заузима управо ово поглавље о фуџи. Систематично, са конкретним примерима објашњени су сви њени елементи и технике неопходне за практичан рад, с обзиром на то да се на годишњем испиту писмено полаже један њен део - експозиција. Као и код инвенције и овде је дата оквирна шема за израду фуџе, као упутство. Обрадом ове наставне јединице остварена је корелација са предметом Музички облици.

Последњи садржај наставног програма је информативно упознавање ученика са осталим полифоним барокним облицима: Прелудијум, Токата, Фантазија, Корална предигра, Ричеркар, Барокна свита и Полифоне варијације, који су краћег, али детаљног објашњења карактеристика сваког од облика појединачно, у шестом поглављу уџбеника. И у овом делу уџбеника присутна је корелација са предметом Музички облици.

Без обзира на то што наставним програмом није заступљена ниједна наставна јединица после информисања о осталим полифоним облицима барока, ауторка

Живковић (Živković, 1997) додаје још једно, последње поглавље у уџбенику - Полифонија после барока. Овим проширењем подстиче ученике на слушање и разумевање музике од класичног периода до најсавременијег, јер сматра да се ученици морају упознати са применом контрапунктских поступака и после 18. века, будући да су они постојали и после барока.

Увидом у циљеве, задатке и садржај предмета Контрапункт, при том анализирајући садржај уџбеника намењен за наставу, може се констатовати да и један и други уџбеник за средњу музичку школу, у потпуности прате наставне садржаје предмета. Поткрепљени су нотним прилозима, питањима за усмену проверу знања и задацима намењеним за домаћи рад ученика. Од наставника зависи на који начин ће ове наставне садржаје презентовати ученицима, које ће методе и наставна средства применити, како би ученицима што више приближио стилске карактеристике периода ренесансе и барока и оспособио их за практичну примену. Слушни примери у многоме доприносе јаснијем разумевању и усвајању нових наставних садржаја.

9.2. Наставни планови и програми предмета Контрапункт на факултетима у области музичког образовања

Национални савет за високо образовање прописао је стандарде за акредитацију студијских програма, у складу са Законом о високом образовању (*Zakon o visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 100/2007-autentično tumačenje, 97/2008, 44/2010, 93/2012 i 89/2013*), а при том, дајући за право установама да задрже своју аутономију, оставио слободу утврђивања и креирања студијских програма у складу са стандардима. У стандардима за акредитацију студијских програма Стандардом 5. *Квалитет наставног процеса* утврђују се циљеви, садржај, план и структура предмета, начин оцењивања на предмету, као и списак уџбеника и допунске литературе, неопходан за реализацију наставног процеса.

Испитивање континуитета успеха студената у настави Контрапункта и утицај педагошких фактора, 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 (Одсек за музичку уметност) на основним академским студијама. Како бисмо имали јасан увид у добијене резултате истраживања, у циљу сагледавања постављеног проблема на

почетку, то 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. Предмет се изучава као обавезни на првој и другој години основних академских студија, са два часа предавања и једним часом вежби. 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, у пролећном као Контрапункт 2, 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 и најзначајнију разлику чини поступност у изградњи и савладавању слободног двогласног става преко ритмичких врста, која је заступљена само у наставним садржајима на факултетима.

На Факултету музичке уметности у Београду (ФМУ) студенти похађају предмет на следећим студијским програмима: Музичка теорија, Музичка педагогија, Музикологија, Етномузикологија, Композиција, Дириговање и Оргуље, са истим циљевима, исходима и садржајем предмета, као и начином вредновања предиспитних и испитних обавеза, тј. идентичне *књиге предмета*. На Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу (ФИЛУМ), на Одсеку за музичку уметност, Контрапункт је заступљен само на студијском програму Музичка педагогија, и то на првој години под називом Вокални контрапункт 1 и Вокални контрапункт 2 и на другој години као Инструментални контрапункт 1 и Инструментални контрапункт 2, чији називи у потпуности одговарају садржају предмета предвиђених за ту годину студија. На Факултету уметности у Нишу (ФУ) Контрапункт је заступљен на студијским програмима Општа музичка педагогија на првој години као Контрапункт 1 и Контрапункт 2, а на другој години студијског програма као Контрапункт 3 и Контрапункт 4. На студијским програмима Извођачке уметности - Клавир, Хармоника и Гитара предмет се похађа само на првој години као Контрапункт 1 (вокални) и Контрапункт 2 (инструментални), сажетијег садржаја у односу на теоријски одсек.

Табела 4 показује заступљеност предмета Контрапункт на студијским програмима и годинама студија факултета на којима је спроведено истраживање.

Табела 4: 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 педагогија	ПРВА ГОДИНА: Вокални контрапункт 1 Вокални контрапункт 2
		ДРУГА ГОДИНА: Инструментални контрапункт 1 Инструментални контрапункт 2
Факултет уметности у Нишу (ФУ)	Општа музичка педагогија	ПРВА ГОДИНА: Контрапункт 1 Контрапункт 2
	Клавира, Хармоника, Гитара	ДРУГА ГОДИНА: Контрапункт 3 Контрапункт 4
		ПРВА ГОДИНА: Контрапункт 1 Контрапункт 2

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 су предвиђена за 30 студената, а на ФИЛУМ-у у Крагујевцу и ФУ у Нишу за 20 студената. Практична настава (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. Као посебан сегмент наставе заступљене су и консултације наставника и сарадника са студентима, по утврђеним терминима или по потреби.

9.2.1. Наставни план и програм вокалног контрапункта на факултетима у области музичког образовања

Циљ и исход предмета Контрапункт на првој години студија на свим испитиваним високошколским установама је сличне садржине. Међутим, једина разлика присутна је на Факултету уметности у Нишу, а она се огледа у различитости садржаја предмета на студијским програмима - Клавир, Хармоника и Гитара. Из тог разлога даље излагање биће засновано и поткрепљено документацијом за акредитацију студијских програма на Факултету уметности у Нишу.

Циљ предмета Контрапункт 1 и Контрапункт 2 студијског програма Општа музичка педагогија и Контрапункт 1 студијских програма - Клавир, Хармоника и Гитара (вокални контрапункт) је аналитичко и практично савладавање контрапунктских техника ренесансног стила кроз анализу примера из музичке литературе и самосталну израду композиција.

Исход предмета Контрапункт 1 студијског програма Општа музичка педагогија и студијских програма – Клавир, Хармоника и Гитара су 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.

Исход предмета Контрапункт 2 студијског програма Општа музичка педагогија су оспособљеност студената за самостално аналитичко сагледавање вишегласне полифоне композиције и практичну израду трогласног троделног мотета у складу са вокалном ренесансном полифоном музиком.

Садржај предмета Контрапункт 1 студијског програма Општа музичка педагогија и студијских програма - Клавир, Хармоника и Гитара распоређен је на 15 наставних недеља, у којима је за сваку од њих предвиђено по два часа предавања и један час вежби намењен практичном раду студената. Нумеричким бројем испред наставне јединице означене су радне недеље у семестру.

Теоријска настава: 1. Увод у контрапункт, Историјски развој контрапункта; 2. Опште карактеристике ренесансне полифоније; 3. Модални систем и хроматске промене у модусима; 4. Кантус фирмус, Изградња контрапунктске мелодије; 5. Увод у двоглас, Контрапунктске врсте; 6. Прва и друга врста; 7. Трећа и четврта врста; 8. Пета врста - флоридус; Третман дисонанци у двогласу; 9. Посебни случајеви дисонанце (камбијата, напуштена скретница, тешка пролазница, као и њихове ритмизације); 10. Слободни двогласни став; 11. Третман текста; 12. Контрапунктске технике: Обртајни

контрапункт; 13. Контрапунктске технике: Имитација; 14. Израда имитационог двогласног става; 15. Утврђивање и провера знања.

Практична настава: Израда кантус фирмуса; Практичан рад сваке ритмичке врсте посебно; Израда слободног двогласног става (прво без текста, а онда са применом текста); Анализа контрапунктских поступака у једном одломку из Палестрининог мотета.

Захтеви на испиту: писмени део - слободни двогласни став са текстом и имитацијом у ренесансном стилу, и усмени део - три питања из градива.

Садржај предмета Контрапункт 2 студијског програма Општа музичка педагогија подељен је на 15 наставних јединица:

Теоријска настава: 1. Увод у троглас; 2. Трогласни контрапункт са једним флоридусом; 3. Синкопиране задржице у трогласу; 4. Трогласни контрапункт са два флоридуса; 5. Третман консонантних и дисонантних сазвучја; 6. Каденце у трогласу; 7. Слободан трогласни став; 8. Имитација и врсте имитације у трогласу; 9. Обртајни контрапункт; 10. Трогласни троделни мотет и повезивање одсека клаузулама; 12. Канон; 13. Мадригал; 14. Миса; 15. Утврђивање и провера знања.

Практична настава: Израда задатака у трогласном ставу; Практична примена имитације; Израда једног трогласног мотета у Палестринином стилу са текстом, Анализа трогласних мотета.

Захтеви на испиту: писмени део - трогласни троделни мотет са текстом са имитацијом у Палестринином стилу и усмени део - три питања из градива.

Наставна средства неопходна за успешну реализацију наставног процеса у изучавању Контрапункта, са циљевима и задацима које предмет предвиђа, су 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 предметима: Историја музике, Хармонија, Музички облици, Клавир, Солфеђо и Хор.

Литература – У неопходна наставна средства за успешно обављање наставе спадају уџбеници и допунска литература. И у овом сегменту анализе наставних планова и програма предмета Контрапункт на факултетима постоји велика подударност. Списак

литературе за вокални контрапункт на првој години основних академских студија приказан је у табели 5.

Табела 5: Заступљена литература за вокални контрапункт на факултетима

ФАКУЛТЕТ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ	ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ	ФАКУЛТЕТ УМЕТНОСТИ У НИШУ
	Peričić, Vlastimir (1972): <i>Kontrapunkt</i> (skripta I deo)	Peričić, Vlastimir (1972): <i>Kontrapunkt</i> (skripta I deo)
Peričić, Vlastimir (1991): <i>Vokalni kontrapunkt</i>	Peričić, Vlastimir (1991): <i>Vokalni kontrapunkt</i>	
Tajčević, Marko (1958): <i>Kontrapunkt</i>		Tajčević, Marko (1958): <i>Kontrapunkt</i>
Červenka, Bruno (1981): <i>Kontrapunkt u klasičnoj vokalnoj polifoniji</i>		Červenka, Bruno (1981): <i>Kontrapunkt u klasičnoj vokalnoj polifoniji</i>
Jeppesen, Knud (1939): <i>Counterpoint the polihonic vocal style of the sixteenth century</i>		
Танеев, Сергей (1909): <i>Подвижной контрапункт строгаго письма</i>		
Morris, Reginald Owen (1934): <i>Contrapuntal technique in the 16 century</i>		

У списку литературе два уџбеника и једна скрипта су најзаступљенији на све три високошколске установе на којима је вршено истраживање. Приметна је година издања уџбеника која је доста старијег датума. Изузимајући уџбенике који су намењени ученицима средњих школа (Peričić, 1991), издања осталих уџбеника датирају из ранијег периода. Податак јасно указује на то да ниједан уџбеник новијег датума није примењен у настави, а будући да се реформом високог образовања стално тежи ка што иновативнијим студијским програмима, то би требало да се односи и на литературу која ће пратити садржај предмета на новији, креативнији начин, захваљујући доступности и могућностима савремене технологије. Треба напоменути да је поред наведених уџбеника за наставу, неопходна и допунска литература коју чине оригинални нотни примери за анализу.

9.2.1.1. Усклађеност уџбеника за вокални контрапункт са наставним планом и програмом предмета на факултетима у области музичког образовања

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.

Усклађеност уџбеника са наставним планом и програмом предмета пратиће се кроз анализу садржаја два уџбеника која су заступљена у настави, а то су: *Контрапункт*, аутора Марка Тајчевића (1900-1984) у издању Просвете, Београд, 1958. године и *Контрапункт у класичној вокалној полифонији*, аутора Бруна Червенке, са италијанског превео Константин Бабић, у издању Универзитета уметности у Београду 1981. године, као и скрипта *Контрапункт (Kontrapunkt, skripta I deo, 1972)* аутора Властимира Перичића.

Уџбеник *Контрапункт* аутора Марка Тајчевића намењен је једногодишњој настави контрапункта као упоредног предмета у средњим музичким школама. Састављен је из две целине: Вокални контрапункт и Инструментални контрапункт, чиме су обухваћене све области и периоди у изучавању предмета. Већи део уџбеника се односи на вокални контрапункт (128 страна), а у много мањој мери заступљен је део који се односи на инструментални контрапункт (51 страна). Усклађеност садржаја уџбеника са наставним програмом предмета постигнута је код свих наставних јединица. Такође је испоштован и њихов редослед излагања у уџбенику. Једини недостатак уочава се на самом почетку уџбеника у поглављу Кратки преглед развоја контрапункта. Наиме, аутор у овом делу наводи теоретичаре који су писали трактате о контрапункту као науци и друге теоретске списе. Недостаје развој контрапункта кроз векове, настанак полифоније, као и први вишегласни облици, а чији су садржаји заступљени у другим уџбеницима.

Доследност у излагању наставних јединица усклађених са садржајем предмета огледа се већ од прве практичне лекције - Модуси, преко осталих: Нотација у вокалној полифонији, Контрапунктска мелодија ренесансе, до Изградње двогласног става, који се обрађује поступно преко ритмичких врста, којих има укупно пет. За практично савладавање контрапунктске технике за крај је предвиђен Трогласни слободни став у стилу ренесансе, са детаљно појашњеним правилима изградње става. Свака од ових наставних јединица обилује мноштвом нотних примера, ради лакшег разумевања и сагледавања једног старог периода у музици. С тим у вези уџбеник садржи и поглавља која се односе на четворогласни став који се практично не примењује у настави, као и историјско и теоријско-аналитичко сагледавање полифоних облика који су били најзаступљенији у доба ренесансе: Канон, Мотет, Миса и Мадригал.

Увидом у садржај предмета Контрапункт на сва три факултета који су у списку литературе навели овај уџбеник, може се констатовати да у великој мери постоји усклађеност са садржајем уџбеника.

Уџбеник *Контрапункт у класичној вокалној полифонији* Бруна Червенке (*Il contrappunto nella polifonia vocale classica*, Bruno Cervenca, 1965) је оригинално издање из 1965. године, а превод оригинала и његово издање на српском језику је из 1981. године, настало као потреба студената за добијањем шире теоретске информације и могућности за системску обуку у контрапунктској дисциплини (Бабић, 1981).

Намера аутора је да се студентима приближи музички стил ренесансе кроз три аспекта у три посебне целине: Општи део (историјски), Посебни део и Практични део. Као неопходан елемент за изучавање вокалног контрапункта, јесте његов настанак и историјски развој. У овом делу су детаљно презентовани сви историјски подаци који су потребни за разумевање развоја контрапунктског стила ренесансе, са нотним прилозима из оригиналне литературе.

Други део уџбеника - Посебни део је најобимнији од свих. Редослед излагања наставних јединица није усклађен са наставним садржајем предмета, а недостаје поглавље о осталим полифоним облицима, осим Канона, који су се неговали у доба ренесансе (Мотет, Миса, Мадригал). Овде је изостављен део који се односи на обраду двогласног става кроз ритмичке врсте. Међутим, од великог је значаја начин на који аутор у овом делу приказује све карактеристичне техничке елементе, са илустрованим примерима из оригиналне литературе, чиме читаоцу пружа ширину погледа на сам процес развоја. Не искључује правила на основу којих се развијао музички стил, напротив. Детаљна објашњења њихове примене, као и одступања од њих, пружају могућност студенту да се шире упозна са процесом настајања полифоније и применом полифоних елемената у ренесансним облицима. На тај начин он се може студиозно препустити изучавању ове дисциплине, а не да *слепо учи* карактеристике ренесансне полифоније, на основу правила која су поставили ранији теоретичари.

Трећи део - Практични од великог је значаја за студенте. Примена теорије на практичном примеру је најзначајнији за потврду усвојеног знања. У овом делу су предвиђена вежбања из скоро свих области заступљених у уџбенику по логичном редоследу и систему. Свака од вежби, а укупно их има 41, садржи јасна упутства за вежбање, са сажетим садржајем претходно обрађених наставних јединица. На тај начин се студенту пружа краћи текст, у виду подсетника са непосредним увидом у најбитније елементе пре приступања вежбању. Треба напоменути да је аутор Бруно Червенка био

не само теоретичар, већ и практичар, као диригент хора на Конзерваторијуму Ђузепе Тартини у Трсту и аутор великог броја вокалних и инструменталних дела. Полазећи са тог аспекта посматрања музичког стила ренесансе, аутор у својим текстовима поступа као композитор-стваралац, рашчлањујући музичке фразе на техничке елементе, имајући у виду њихову практичну примену кроз вежбања студената.

Скрипта *Контрапункт* аутора Властимира Перичића, представља сажето и конкретизовано градиво из вокалног контрапункта ренесансе. У њој су заступљене све наставне јединице које су неопходне за изучавање ренесансног контрапункта. Скрипта, поред уводног дела, даје кратак историјски преглед и развој контрапункта, а надаље се заснива на теоријском и практичном сагледавању ренесансне мелодије (кантус фирмуса) и двогласног става, обрађеног преко ритмичких врста, да би се детаљно обрадио слободан двогласни став са текстом, као део ренесансне полифоније. И трогласни слободни став је обрађен преко ритмичких врста и њиховим комбинацијама у гласовима, док је четворогласни став информативног садржаја. Као битан елемент скрипта у свом садржају има и резиме који се односи на најбитније елементе ренесансног контрапункта, а то су: Третман дисонанце у вокалном контрапункту и Забрањена кретања. На самом крају скрипте налазе се поглавља, информативног садржаја, а односе се на полифоне облике ренесансе, као што су: Канон, Мотет, Миса и Мадригал.

Комбинацијом ова два уџбеника и скрипте и њиховом употребом у настави Контрапункта у потпуности се постиже реализација наставних садржаја и резултат примене вокалних техничких контрапунктских елемената у полифоним облицима ренесансе.

9.2.2. Наставни план и програм инструменталног контрапункта на факултетима у области музичког образовања

Циљ предмета Контрапункт 3 и Контрапункт 4 студијског програма Општа музичка педагогија и Контрапункт 2 студијских програма - Клавир, Хармоника и Гитара (инструментални контрапункт) је аналитичко и практично савладавање контрапунктских техника барокног стила кроз анализу примера из музичке литературе и самосталну израду композиција.

Исход предмета Контрапункт 3 студијског програма Општа музичка педагогија и Контрапункт 2 студијских програма - Клавир, Хармоника и Гитара су 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).

Исход предмета Контрапункт 4 студијског програма Општа музичка педагогија су 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 садржаје појединачно по нумеричком броју предмета, како је прецизирано у *књизи предмета* на сваком од факултета.

Садржај предмета Контрапункт 2 студијских програма - Клавир, Хармоника, Гитара подељен је на 15 наставних јединица:

Теоријска настава: 1. Претапање модуса у тоналитете; 2. Историјска појава барока; 3. Мелодијске и ритмичке карактеристике инструменталног барокног стила; 4. Хармонска средства барокне музике; 5. Двогласни став и представљање акорада у двогласу; Примена мелодијских дисонанци (задржице, скретнице, пролазнице, антиципације); 6. Имитација; 7. Канон и посебне врсте канона; 8. Обртајни контрапункт и његова примена; 9. Секвенце у контрапунктским облицима; 10. Двогласна инвенција; 11. Инструментална фуга; 12. Тема за фугу и одговор на тему; 13. Стрето; 14. Фуга са више тема; Фугета и Фугато; 15. Информативно: остали облици барокне музике (Ричеркар, Корална фуга, Чакона, Пасакаља).

Практична настава - Израда једног инструменталног двогласног канона са применом посебне врсте имитације; Израда двогласне инвенције; Анализа барокних полифоних композиција (Инвенције и Фуге).

Захтеви на испиту: писмени део - двогласна инвенција (дурска или молска) на задату тему по узору на Бахове инвенције и по школској шеми, и усмени део - три питања из градива.

Садржај предмета Контрапункт 3 студијског програма Општа музичка педагогија подељен је на 15 наставних јединица:

Теоријска настава: 1. Опште карактеристике барокне полифоније; 2. Тонална основа и хармонске карактеристике инструменталног контрапункта; 3. Мелодијске и

ритмичке карактеристике инструменталног контрапункта: 4. Двогласни став и представљање акорада у двогласу; 5. Имитација; 6. Канон; 7. Посебне врсте канона; 8. Обртајни контрапункт и његова примена; 9. Секвенце; 10. Сложене секвенце; 11. Међуставови у инвенцијама; 12. Двогласна инвенција (1. део); 13. Двогласна инвенција (2. део); 14. Аналитички приступ трогласним инвенцијама; 15. Утврђивање и провера знања.

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.

Захтеви на испиту: писмени део - двогласна инвенција (дурска или молска) на задату тему по узору на Бахове инвенције и по школској шеми, и усмени део – три питања из градива.

Садржај предмета Контрапункт 4 студијског програма Општа музичка педагогија подељен је на 15 наставних јединица:

Теоријска настава: 1. Трогласни став; 2. Опште карактеристике инструменталне фуге; 3. Тема за фугу и одговор на тему; 4. Контрасубјект и стални контрасубјект; 5. Експозиција фуге; 6. Међуставови; 7. Развојни (спроводни) део; 8. Завршни део фуге и стрето; 9. Аналитички приступ фугама из Добро темперованог клавира; 10. Фуга са више тема; 11. Фугета; 12. Фугато; 13. Ричеркар, Токата, Фантазија, Прелудијум, Контрапунктске варијације; 14. Ораторијум, Пасија, Кантата; 15. Утврђивање и провера знања.

Практична настава: Практична израда једне дурске и једне молске трогласне фуге; Анализа барокних полифоних композиција.

Захтеви на испиту: писмени део - трогласна фуга на задату тему (дурска или молска) по узору на Бахове фуге из збирке *Добро темперованог клавира* и по школској шеми и усмени део - три питања из градива.

Наставна средства која су неопходна за успешну реализацију наставног процеса у изучавању Контрапункта, са циљевима и задацима које предмет предвиђа, су 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 са осталим предметима остварује се са: Историјом музике, Хармонијом, Музичким облицима и Клавиром, с обзиром на то

да се сви слушају истовремено, а увидом у њихове књиге предмета, наставни садржаји су компатибилни.

Литература која је заступљена у настави Контрапункта на другој години студија на факултетима приказана је у табели 6.

Табела 6: Заступљена литература за инструментални контрапункт на факултетима

ФАКУЛТЕТ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ	ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ	ФАКУЛТЕТ УМЕТНОСТИ У НИШУ
Peričić, Vlastimir (1987): <i>Instrumentalni i vokalno-instrumentalni kontrapunkt</i>	Peričić, Vlastimir (1987): <i>Instrumentalni i vokalno-instrumentalni kontrapunkt</i>	Peričić, Vlastimir (1987): <i>Instrumentalni i vokalno-instrumentalni kontrapunkt</i>
Živković, Mirjana (1991): <i>Instrumentalni kontrapunkt</i>	Živković, Mirjana (1991): <i>Instrumentalni kontrapunkt</i>	
Radenković, Milutin (1972): <i>Sekvenca u klasičnoj instrumentalnoj fugi</i>	Radenković, Milutin (1972): <i>Sekvenca u klasičnoj instrumentalnoj fugi</i>	Radenković, Milutin (1972): <i>Sekvenca u klasičnoj instrumentalnoj fugi</i>
Lučić, Franjo (1953): <i>Polifona kompozicija</i>		Lučić, Franjo (1953): <i>Polifona kompozicija</i>
	Peričić, Vlastimir (1972): <i>Kontrapunkt (skripta II deo)</i>	

Из изложеног пописа уочавају се два уџбеника која су у употреби на сва три факултета, док остали уџбеници и приручници припадају допунској литератури. Такође и код изучавања инструменталног контрапункта уочава се да не постоји уџбеник новијег датума, усклађен са наставним садржајем предмета, па је из тог разлога неминовно комбиновати неколико уџбеника у настави како би сви наставни садржаји били поткрепљени одговарајућом литературом, што би омогућило успешну реализацију наставе.

9.2.2.1. Усклађеност уџбеника за инструментални контрапункт са наставним планом и програмом предмета на факултетима у области музичког образовања

За анализу усклађености уџбеника са наставним садржајем предмета послужиће два уџбеника која су заступљена у настави код сва три факултета на којима је вршено истраживање. То је *Инструментални и вокално-инструментални контрапункт*, аутора Властимира Перичића, композитора, теоретичара, музиколога, педагога на Факултету музичке уметности у Београду, у издању Универзитета уметности у Београду 1987. године и друго обновљено издање 1998. године. Други уџбеник је *Секвенца у класичној*

инструменталној фуги, аутора Милутина Раденковића, композитора, теоретичара, професора Факултета музичке уметности, тадашње Музичке академије у Београду, која је и издала ову књигу 1972. године.

Уџбеник *Инструментални и вокално-инструментални контрапункт* представља капитално дело, не само по обиму (921 страна), већ по веома систематски обрађеном градиву, лако читљивог текста, праћен бројним нотним примерима, објашњењима и анализама. Намењен је студентима музике, а конципиран је тако да одговара било ком одсеку, без обзира на садржај предмета. Наставнику је пружена могућност да одабере оне делове уџбеника који су неопходни у настави. Остали делови могу послужити студентима за добијање шире информације о карактеристикама инструменталног контрапункта. Уџбеник се састоји од 12 целина, међусобно независних, са задацима на крају сваке од њих, омогућујући студентима примену теорије у практичном делу.

Упознавање са инструменталним контрапунктом састоји се од основних информација о формирању барокног контрапунктског стила, карактеристика барокног контрапункта до двогласног става, у коме ће се савладати проблеми имитације, канон, обртајни контрапункт и полифоне секвенце. Сви ови елементи неопходни су за постизање крајњег циља у савладавању полифоне технике барока у најзначајнијим облицима који су се неговали у том периоду, а то су Инвенција и Фуга. Централни део уџбеника управо заузимају ове наставне јединице. Од великог значаја за студенте је комплетна полифона анализа свих Бахових двогласних (15) и трогласних инвенција (15), као и фуга из збирке *Добро темперовани клавир прве* (24 фуга) и друге свеске (24) и збирке *Уметност фуге* (циклус фуга и канона заснован на једној јединој теми уз примену различитих контрапунктских средстава).

Усклађеност уџбеника са наставним садржајем предмета је у потпуности остварена закључно са поглављима који се односе на полифоне облике барока. Иако је у садржају предмета предвиђено да се обрађују само Токата, Фантазија, Прелудијум, Пасија, Кантата и Ораторијум, у уџбенику су заступљени и остали облици који би могли заинтересовати напредније студенте. То се односи и на последње поглавље - Полифонија после епохе барока, која би умногоме користила целокупном сагледавању предмета и његовог развоја кроз музичке стилове до данас. На крају уџбеника се налази и регистар појмова, имена и дела, што доста олакшава преглед једног овако обимног уџбеника.

Без обзира на то што је секвенца, као један стилски и конструктивни елемент барока, детаљно разрађена у уџбенику Властимира Перичића, за допунску литературу

се користи уџбеник *Секвенца у класичној инструменталној фуги*, аутора Милутина Раденковића. Потреба аутора за оваквим издањем била је непостојање уџбеника који ће образложити третман секвенци уопште, а посебно у фуги као најсложенијем и најсавршенијем полифоном барокном облику. Књига се састоји из три главне целине: Општи појмови о секвенци, Изградња секвенце у класичној фуги и Секвенца у склопу целине облика фуге. Тиме су пружена неопходна сазнања за поступно и успешно савладавање секвенце као веома важног композиционо-техничког елемента у изградњи класичне инструменталне фуге. Како је сам аутор педагог, то је још већи значај избор нотних примера који поткрепљују теорију. Примери су засновани управо на фугама из збирке *Добро темперовани клавир* прве и друге свеске и збирке *Уметност фуге*, што је у директној корелацији са уџбеником Властимира Перичића. На овај начин се усклађеност ова два уџбеника у потпуности остварује са наставним садржајем инструменталног контрапункта намењеног студентима факултета музичке уметности.

9.3. Вредновање постигнућа из предмета Контрапункт на факултетима у области музичког образовања

Оцењивање или евалуација знања студената је, према болоњским захтевима, процес који треба да обухвати све аспекте знања студента приликом савладавања садржаја одређеног предмета и представља један континуиран процес кроз различите начине, који се остварује бодовањем предиспитних и испитних обавеза. Законом о високом образовању (*Закон о visokom obrazovanju, Službeni glasnik RS, br. 76/2005, 100/2007-autentično tumačenje, 97/2008, 44/2010 i 93/2012; Poglavlje 11. Studenti, član 89, Ocenjivanje*) дефинисан је начин оцењивања студената, који се односи на успешност студента у савлађивању појединог предмета, а континуирано се прати током наставе и изражава поенима. Испуњавањем предиспитних обавеза и полагањем испита студент може остварити највише 100 поена, а студијским програмом се утврђује сразмера поена стечених у предиспитним обавезама и на испиту, при чему предиспитне обавезе учествују са најмање 30, а највише 70 поена.

Сабирањем свих поена студент добија оцену у индексу и представља његов коначан успех у савладавању захтева и садржаја предмета. 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. Критеријуми вредновања постигнућа успеха дефинисани су у *књизи предмета* за сваки предмет студијског програма (Стојановић, 2014).

На испитиваним факултетима постоји разлика у бодовању, као и разлика у сегментима који се вреднују у оквиру предиспитних обавеза. То могу бити елементи, као што су: редовност похађање наставе, активност на часу, домаћи задаци, колоквијум, семинар и нешто друго што природа предмета захтева.

Табеларним прегледом приказан је начин вредновања постигнућа студената, а који је садржан у *књизи предмета* Контрапункт, како на првој, тако и на другој години студија факултета на којима је спроведено истраживање.

Табела 7: Предиспитне и испитне обавезе из предмета Контрапункт на факултетима приказане у поенима

ПРЕДИСПИТНЕ ОБАБЕЗЕ ИЗРАЖЕНЕ У ПОЕНИМА					
ФМУ - Београд		ФИЛУМ - Крагујевац		ФУ - Ниш	
Присуство на предавањима	10	Редовност похађања и активност на предавањима	3-5	Присуство на предавањима	8-10
Анализа	10	Редовност похађања и активност на вежбама	3-5	Домаћи задаци (10 задатака)	6-10
Израда композиције	20	Домаћи радови (2 домаћа рада)	2 x 6-10	Колоквијум	16-30
ИСПИТНЕ ОБАБЕЗЕ ИЗРАЖЕНЕ У ПОЕНИМА					
ФМУ - Београд		ФИЛУМ - Крагујевац		ФУ - Ниш	
Писмени део	30	Испит писмени	26-50	Писмени део испита	21-40
Усмени део	30	Испит усмени	11-20	Усмени део	6-10

Из табеларног приказа уочава се да су предиспитне обавезе заступљене са по три сегмента. Разлика у бодовању постоји, на ФМУ у Београду укупан број бодова предиспитних обавеза износи 40, на ФИЛУМ-у у Крагујевцу 20, а на ФУ у Нишу 50.

Први сегмент предиспитних обавеза је присуство предавањима, које је идентично са по 10 бодова на ФМУ у Београду и ФУ у Нишу. Разлика је на ФИЛУМ-у у Крагујевцу, где се овај сегмент предиспитних обавеза у виду редовности похађања и активности бодује са по 5 бодова на предавањима и на вежбама, што у збиру даје исти број бодова као и код других факултета истог сегмента вредновања. Овакво дуплирање бодова би се могло сматрати оправданим, јер су за изучавање Контрапункта подједнако важни и теоријски и практични часови.

Други сегмент предиспитних обавеза је на ФИЛУМ-у и на ФУ у Нишу исти, а односи се на домаће задатке, са знаком да су на ФИЛУМ-у заступљена два домаћа задатка са по 10 максималних бодова, а на ФУ у Нишу 10 задатака који се вреднују са

по једним бодом. На ФМУ у Београду други сегмент чини анализа једног полифоног облика, која се бодује са 10 бодова.

Трећи сегмент предиспитних обавеза на ФМУ у Београду и на ФУ у Нишу разликује се у самом називу. На ФМУ то је израда композиције са 20 бодова, а на ФУ то је колоквијум са минимум 16, а максимум 30 бодова. У пракси би то имало исто значење, јер је за колоквијум предвиђена израда једног полифоног облика из периода који се изучава, само постоји разлика у броју бодова.

Идентичност испитних обавеза евидентна је на сва три факултета, а састоји се од писменог и усменог дела испита. Разлика је једино у бодовању. На ФМУ у Београду оба сегмента носе подједнак број бодова, по 30, на ФИЛУМ-у у Крагујевцу писмени део се вреднује од 26 до 50 и на ФУ у Нишу од 21 до 40 бодова, а усмени део испита на ФИЛУМ-у износи од 11 до 20, а на ФУ у Нишу 6 до 10 бодова. Нишки и крагујевачки факултет имају сличан став у погледу бодовања испитних обавеза, где се писмени рад вреднује више од усменог, а оправдање лежи у томе што је за практичну израду једног полифоног облика неопходно претходно савладано теоријско знање, па се самим тим оно мање вреднује.

На крају, може се закључити да је велика сличност у сегментима предиспитних обавеза код сва три факултета. Наиме, за успешно усвајање садржаја из предмета Контрапункт неопходна је континуирана провера знања. Нови начин вредновања доноси континуирано оцењивање које значи више рада током семестра, како за студенте, тако и за предаваче, а динамику континуиране провере знања треба ускладити са исходима учења, специфичностима самог предмета и мањим наставним целинама (Вукасовић, 2006).

Нека досадашња испитивања и истраживања (Ђакović Švajcer, 2005; Felbabov i Maјor, 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.

10. ИСТРАЖИВАЊА ПОСТИГНУЋА У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Посебну пажњу привлачи испитивање школског успеха у музичком образовању. Имајући у виду да се првенствено педагози, психолози и социолози баве проблемом школског успеха и неуспеха, као и факторима који утичу на њих, може се констатовати да се истраживања која можемо наћи у преобимној литератури углавном своде на испитивање ученика у основним школама и нешто ређе, средњим школама 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 музичким школама и на факултетима музичке уметности, изазива велико интересовање код неких домаћих и страних аутора, чије ћемо резултате истраживања презентовати у даљем тексту.

Већи део литературе односи се на истраживања учениковог постигнућа у музичком образовању, док је мање оних који се баве проблемима у музичком образовању са наставникове тачке гледишта. Сагледавањем професионалног идентитета наставника у музичком образовању од ученика преко студента до првог запослења у настави као предавача, настао је пројекат *Идентитети наставника у музичком образовању (Teacher Identities in Music Education, 2002)* који су спровели Веће за економско и социјално истраживање у сарадњи са Универзитетом из Сури Рохемптона и Универзитета Лондонског института за образовање. Хипотеза истраживања, на узорку ученика средње школе и студената првог и другог нивоа студија, била је заснована на томе како наставници средњег музичког образовања стварају свој сопствени идентитет током развоја својих каријера. Резултати пројекта су дали следеће резултате: студенти основних и постдипломских студија су тврдили да су током њихове музичке каријере били под јаким утицајем наставника у основној и средњој школи. Један део њих очекују унапређење у току своје професије, док други део жели да ради хонорарно, да буду музички извођачи или да се даље образују. Такође многи од њих не виде себе у улози наставника у средњој школи, а као разлог за то наводе незаинтересованост, лоше понашање ученика, док други сматрају да су без вештина на клавиру неприпремљени за ту врсту наставничке професије (*Teacher Identities in Music Education, 2002*).

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 студији Нешића и сарадника (Nešić i sar., 2006) приказани су резултати истраживања на узорку од 378 ученика свих узраста оба пола из четири основне школе. Циљ истраживања (Nešić i sar., 2006) 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 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 i sar., 2006).

Процес учења музике захтева вишегодишње свакодневно вежбање, како би се извођачке компетенције код музичара развиле и достигле ниво неопходан за остварење високе музичке успешности (Богунувић, 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 ауторке Богунувић (2006а) показали су 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 (Богунувић, 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 (Пекић, 2008).

Резултати до којих се дошло анализом података показују да постоји значајан утицај опште интелигенције, успешности у аспекту јединствености музичког извођења и важност неколицине својстава личности, које 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 са класичним музичким образовањем, ауторка Јовић Милетић (Јовић Милетић, 2010) спровела је петогодишње истраживање у 3. 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 њиховог интересовања. Циљ да се научна сазнања музичке педагогије

уцине 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 (Georgii Hemming & Westvall, 2010) 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 (Georgii Hemming & Westvall, 2010).

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 (Developing musical and educational

identities in university music students, 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 (Freer & Bennett, 2012).

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).

У студији о мишљењу наставника о конструктивистичкој теорији (Clever & 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 аутори (Clever & Ballantyne, 2014) потенцирају добијање ширих епистемолошких 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 (Clever & 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 извештај 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, доприноси 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 ширим школским заједницама. 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 Лондонског 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 et al., 2014).

II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1. 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 у нивоу других педагошких фактора који значајно утичу на постизање успеха.

Имајући у виду значајност наставе Контрапункта у постизању школског успеха, проблем истраживања је усмерен у два правца. Један аспект сагледавања проблема истраживања је 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, дакле у континуитету, поставља се питање: Да ли постоји континуитет успеха ученика и студената у настави предмета Контрапункт? Други аспект проблема истраживања се тиче утврђивања педагошких фактора који утичу на континуитет успеха, па се поставља питање: Да ли и који педагошки фактори утичу на континуитет успеха ученика и студената у настави Контрапункта?

2. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања представља утврђивање континуитета успеха ученика трећег и четвртог разреда средњих музичких школа и студената прве и друге године основних академских студија факултета у области музичког образовања, са посебним освртом на континуитет успеха 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, анализирали су се наставни планови и програми у настави Контрапункта, усклађеност уџбеника за наставу Контрапункта са садржајем предмета, начин рада наставника у настави Контрапункта, а посебно начин оцењивања ученика/студената.

3. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Основни, глобални циљ овог истраживања јесте утврђивање континуитета успеха ученика средњих музичких школа и студената факултета у области музичког образовања у настави Контрапункта. Осим тога, 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 континуитета ученика и студената у настави Контрапункта пружа могућности за утврђивање постојећег стања у настави овог предмета и може указати на евентуалне промене у настави које би утицале на побољшање успешности ученика и студената.

Теоријски циљ истраживања је анализа различитих приступа проблему школског успеха, анализа узрока и последица неуспеха са теоријских полазишта различитих аутора, затим систематизација разноврсних фактора који утичу на успех ученика и

студената у музичком образовању, посебно у настави Контрапункта. Поред тога у теоријском приступу анализирају се и званични документи, наставни планови и програми у средњим музичким школама и на факултетима у циљу утврђивања континуитета у програмским садржајима, уџбеницима и успеха ученика и студената. Посебан део теоријског приступа проблему односи се на детаљну анализу улоге предмета Контрапункт и његовог места у музичком образовању.

Сазнајни циљ истраживања је и развој сазнања о успеху у музичком образовању, посебно у настави Контрапункта. Други циљ је истраживање фактора који утичу на континуитет успеха у музичком образовању у средњим музичким школама и на факултетима у области музичког образовања. 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.

Такође, сазнајни циљ представља и развој сазнања о процесу оцењивања у средњим музичким школама и њиховој повезаности, односно континуитету са процесом оцењивања на факултетима у области музичког образовања.

Апликативни циљ истраживања односи се на резултате добијене истраживањем који би у педагошкој пракси омогућили успостављање континуитета у успеху на вишем нивоу. 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.

4. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу циља истраживања, формулишу се конкретни задаци које треба остварити и истражити. У овом раду постављено је више задатака истраживања:

1. Урадити факторску анализу података у циљу редукције главних фактора из скале процене Ликертовог типа.
2. Утврдити ставове ученика и студената о организацији и наставним средствима установе у односу на разред/годину студија и место установе коју похађају.
3. 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.
4. 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.
5. Испитати ставове ученика и студената о настави Контрапункта у односу на разред/годину студија.
6. 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.
7. Утврдити ставове ученика и студената о успеху у савладавању садржаја у односу на разред/годину студија.
8. Утврдити ставове ученика и студената о тешкоћама у савладавању садржаја у односу на разред/годину студија, закључну оцену на полугодишту/у јануарском испитном року.
9. Утврдити повезаност између организације и наставних средстава установе и успеха ученика/студената.
10. Утврдити повезаност између садржаја уџбеника и друге пратеће литературе и успеха ученика/ студената.
11. Утврдити повезаност између начина оцењивања и успеха ученика/студената у настави Контрапункта.
12. Утврдити повезаност континуитета успеха ученика/студената и закључне оцене на полугодишту/у јануарском испитном року.

5. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

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

1. Претпоставља се да је факторска анализа оправдана и да ће се према одговорима испитаника издвојити фактори који се односе на установу и њену организацију, наставна средства која се користе у настави Контрапункта, начин оцењивања ученика/студената, наставни план и програм предмета Контрапункт, успех и тешкоће у савладавању нових наставних садржаја, усклађеност уџбеника са наставним садржајем предмета Контрапункт, наставника као предавача у настави Контрапункта и друго.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената о настави Контрапункта у односу на разред/годину студија.
6. 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.
7. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената о успеху у савладавању садржаја у односу на разред/годину студија.
8. 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.

9. Претпоставља се да постоји корелација између организације и наставних средстава установе и успеха ученика/студената.
10. Претпоставља се да постоји корелација између садржаја уџбеника и друге пратеће литературе и успеха ученика/студената.
11. Претпоставља се да постоји корелација између начина оцењивања и успеха ученика/студената у настави Контрапункта.
12. Претпоставља се да постоји корелација између континуитета успеха ученика/студената и закључне оцене на полугодишту/у јануарском испитном року.

6. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

Варијабле (променљиве) постављене истраживању су:

Независне варијабле:

1. Пол ученика и студената (мушки/женски);
2. Место у којој 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: Континуитет успеха ученика и студената у настави Контрапункта, ставови ученика и студената, њихове рефлексije о испитиваним факторима.

7. 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.

Технике коришћене у овом истраживању су анкетање 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 које 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 оцену 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 у питањима 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 употреба 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 наставниково 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. За испитивање корелације предмета Контрапункт са другим предметима, тј. за испитивање присутности сличног наставног садржаја других предмета на часовима Контрапункта, намењена је 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.

8. 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 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 ученика) и Музичка школа 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, Одсек за музичку уметност (23 студената) 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 континуитет успеха 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 8: Структура испитаника у односу на пол ученика

Пол ученика		Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Варијабле	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 8 односе се на ученике средње школе и њихов пол и показују да је у истраживању учествовало 92 ученика (40,5%) мушког пола и 135 ученика (59,5%) женског пола, што даје укупан збир од 227 испитаника (100%).

Табела 9: Структура испитаника у односу на пол студената

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

Подаци из табеле 9 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 10: Структура испитаника у односу на школу и место установе коју похађају ученици

Школа и место установе		Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Варијабле	Музичка школа Ниш	80	35,2	35,2	35,2
	„С. С. Мокрањац“, Неготин	31	13,7	13,7	48,9
	„Станислав Бинички“, Лесковац	32	14,1	14,1	63,0
	„Стеван Христић“, Крушевац	39	17,2	17,2	80,2
	„Др Милоје Милојевић“, Крагујевац	20	8,8	8,8	89,0
	„Даворин Јенко“, Београд	25	11,0	11,0	100,0
	Укупно	227	100,0	100,0	

Табела 10 показује структуру испитаника с обзиром на место средњошколске установе коју ученици похађају. Из Музичке школе у Нишу 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 „Даворин Јенко“ у Београду, што у збиру износи укупно 227 (100%) ученика.

Табела 11: Структура испитаника у односу на факултет и место установе коју похађају студенти

Факултет и место установе		Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Варијабле	Факултет музичке уметности Београд	57	48,3	48,3	48,3
	Филолошко-уметнички факултет Крагујевац	23	19,5	19,5	67,8
	Факултет уметности Ниш	38	32,2	32,2	100,0
	Укупно	118	100,0	100,0	

Табела 11 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 студената (19,5%) и на Факултету уметности (ФУ) у Нишу 38 испитаника (32,2%), што укупно износи 118 студената (100%) обухваћених узорком.

Табела 12: Структура испитаника у односу на разред ученика

Разред		Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Варијабле	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 12 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 13: Структура испитаника у односу на годину студија студената

Година студија		Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Варијабле	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 13 показују да је узорком обухваћено 75 студената (63,6%) прве године, док је 43 студената 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 14: Структура ученика у односу на одсек који похађају

Одсек		Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Варијабле	Теоријски	112	49,3	49,3	49,3
	Инструментални	115	50,7	50,7	100,0
	Укупно	227	100,0	100,0	

Подаци из табеле 14 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 15: 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	

За разлику од података из претходне табеле подаци из табеле 15 показују другачије стање у односу на ученике. Наиме, 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 16: Структура ученика у односу на коначну оцену на крају првог полугодишта

Оцена		Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Варијабле	Недовољан (1)	16	7,0	7,0	7,0
	Довољан (2)	44	19,4	19,4	26,4
	Добар (3)	45	19,8	19,8	46,3
	Врло добар (4)	40	17,6	17,6	63,9
	Одличан (5)	82	36,1	36,1	100,0
	Укупно	227	100,0	100,0	

Табела 16 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 17: Структура студената у односу на коначну оцену у јануарском испитном року

Оцена		Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Варијабле	Шест (6)	5	4,2	6,4	6,4
	Седам (7)	12	10,2	15,4	21,8
	Осам (8)	17	14,4	21,8	43,6
	Девет (9)	22	18,6	28,2	71,8
	Десет (10)	22	18,6	28,2	100,0
	Укупно	78	66,1	100,0	
Остало		40	33,9		
Укупно		118	100,0		

Подаци из табеле 17 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 је добило 22 студената (18,6%) и највећу оцену 10 (десет) добило је 22 студената (18,6%).

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

9. 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 чињенице које не би биле релијабилне 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 потребе истраживања претходно је упућен званичан допис свим директорима средњих музичких школа и деканима факултета за спровођење истраживања у средњошколским и високошколским установама. После њиховог одобрења, у договору са секретаријатом и службама утврђени су термини за анкетирање ученика/студената, независно од часова, у паузи или у посебно заказаном термину. Без обзира на то што уводни део Упитника садржи кратко објашњење и упутство за попуњавање, испитаницима је и усменим путем образложено од коликог је значаја да искрено и тачно одговоре на сва питања и тврдње. За попуњавање Упитника и Скале процене било је предвиђено време до 30 минута.

10. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

Обрада података вршена је у програму SPSS 15.0. 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.

Приказане су и вредности Кајзер-Мејер-Олкиновог (Kaiser-Meyer-Olkin, КМО) и Бартлетовог теста (Bartlett`s test) који су показали релијабилност инструмента, његове метријске карактеристике, што указује на оправданост примене факторске анализе.

Приказани су проценти и фреквенције (% и f), 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. Приказана је и корелација испитаних фактора у складу са коначном оценом ученика и студената. Поузданост инструмената (скале процене) мерена је Кронбах Алфа коефицијентом.

III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

У трећем делу рада приказани су резултати истраживања табеларним прегледом података и њиховом интерпретацијом кроз више главних поглавља, усклађени са задацима и хипотезама истраживања који су постављени на почетку.

1. У првом делу је приказана *Факторска анализа*. Поступком факторске анализе екстраховано је укупно седам главних фактора. У оквиру сваког фактора груписане су ставке из инструмента Скале процене са изразито високим укупним процентом варијансе, који износи 70,10%.

2. Друго поглавље се односи на приказ података о ставовима испитаника о условима и наставним средствима установе коју похађају, конкретно о *Организацији и наставним средствима установе* са којима располаже учионица у којој се одвија настава Контрапункта.

3. У трећем поглављу заступљени су ставови испитаника о *Оцењивању из предмета Контрапункт*, у којој мери су задовољни својом оценом, као и да ли коначна оцена одговара њиховом свеукупном залагању и труду током полугодишта/семестра.

4. Четврто поглавље се тиче података о ставовима испитаника о *Наставном плану и програму предмета Контрапункт*, тј. његовим елементима који могу утицати на успех у савладавању предмета: неопходно предзнање из других предмета, обимни наставни садржаји, број часова предвиђених за изучавање предмета, активност на часу Контрапункта, континуирана провера знања и задовољство начином бодовања предиспитних и испитних обавеза.

5. Ставови испитаника о *Настави Контрапункта*, о утрошеном времену за припрему часа, оптерећености учењем нових наставних садржаја, часовима и домаћим задацима, као и ставови о сарадњи са наставником, приказани су кроз резултате истраживања и њихову интерпретацију у петом поглављу.

6. Кроз податке у табеларном прегледу, добијене на основу ставова испитаника о раду *Наставника у настави Контрапункта*, његовом залагању у настави и мотивацији ученика/студената, процентуално су приказани степени и разлози задовољства у шестом поглављу.

7. Седмо поглавље се односи на *Успех у савладавању наставних садржаја предмета*, на њихове предлоге за побољшање организације наставе, као и предлоге наставнику за побољшање његовог рада.

8. У осмом поглављу интерпретирани су резултати истраживања који се односе на ставове испитаника о *Тешкоћама у савладавању наставних садржаја* предмета, као и који су то претешки и несавладиви наставни садржаји.

9. Девето поглавље представља *Корелацију педагошких фактора и закључне оцене ученика* на крају полугодишта.

10. У десетом поглављу приказана је *Корелација педагошких фактора и успеха студената* после јануарског испитног рока.

11. Последњи део се односи на *Анализу скале процене*, рангирање ајтема из скале на основу одговора испитаника, редослед ставки из инструмента.

1. ФАКТОРСКА АНАЛИЗА

На почетку је извршена провера да ли је скуп података прикладан за факторску анализу. Потребно је да Кајзер-Мејер-Олкинов тест буде већи од 0,3, а да је вредност Бартлетовог теста значајна, тј. да би вредност требало бити 0,05 или мања.

Табела 18: КМО and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.616
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	551.689
	Df	210
	Sig.	.000

Из аналитичког прегледа података у табели 18 уочено је да вредност КМО теста износи 0,62, а Бартлетов тест показује да је вредност статистички значајна, тачније износи $p=0.00$, те се са сигурношћу може потврдити да је факторска анализа оправдана. У табели 19 приказани су издвојени фактори до којих се дошло путем анализе Скале процене, груписане ставкама из инструмента.

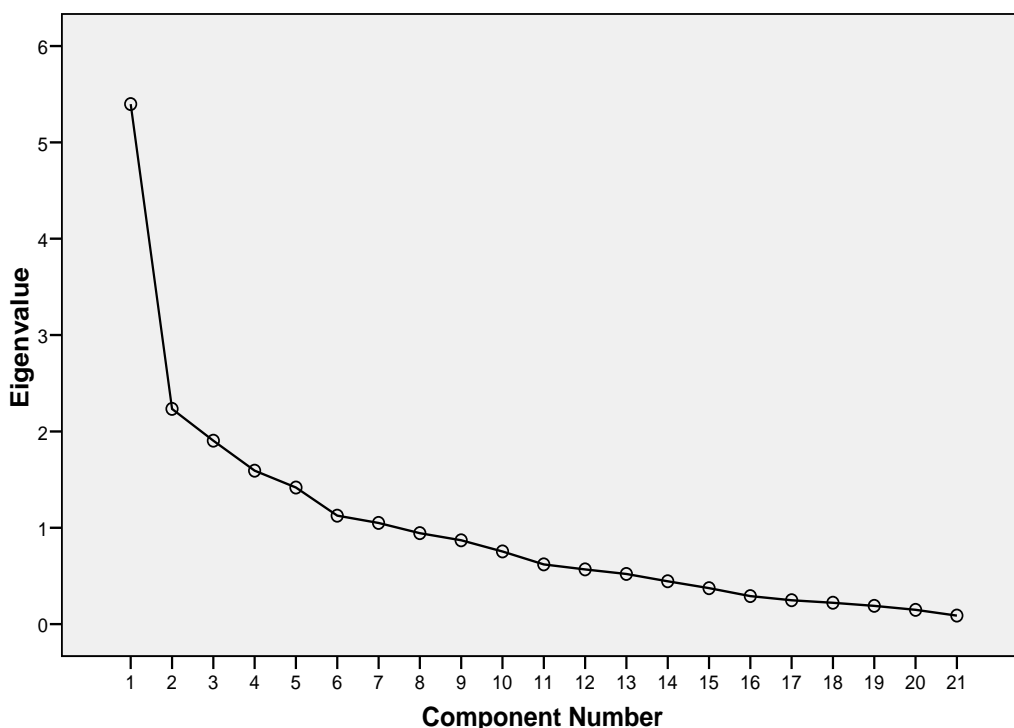
Табела 19: Издвајање фактора из скале

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.398	25.703	25.703	5.398	25.703	25.703
2	2.234	10.636	36.340	2.234	10.636	36.340
3	1.904	9.066	45.405	1.904	9.066	45.405
4	1.593	7.584	52.989	1.593	7.584	52.989
5	1.417	6.750	59.739	1.417	6.750	59.739
6	1.125	5.358	65.097	1.125	5.358	65.097
7	1.050	5.001	70.099	1.050	5.001	70.099
8	.944	4.495	74.594			
9	.870	4.142	78.736			
10	.754	3.592	82.327			
11	.619	2.950	85.277			
12	.568	2.704	87.981			
13	.520	2.478	90.459			
14	.445	2.119	92.578			
15	.373	1.777	94.355			
16	.291	1.384	95.740			
17	.248	1.181	96.920			
18	.221	1.054	97.974			
19	.189	.901	98.876			
20	.148	.705	99.581			
21	.088	.419	100.000			

За одређивање издвојених фактора је потребно пре тога размотрити део резултата. По Кајзеровом критеријуму занимају нас само компоненте чија је карактеристична вредност 1 или више. Из табеле 19 јасно се могу уочити седам фактора који имају карактеристичне вредности 1 или више. Тих седам компонента објашњавају укупно 70,10% варијансе. Факторском анализом са Промакс ротацијом екстраховани су фактори, а коришћен је критеријум карактеристичног корена преко 1 за добијање фактора.

Подаци добијени поступком факторске анализе показују да инструмент, направљен за потребе овог истраживања, има добре метријске карактеристике. Процент добијене варијансе је веома висок (70,10%), што значајно превазилази очекивања за инструменте који се конструишу за потребе истраживања у друштвеним и хуманистичким наукама.

Scree Plot



Графикон 1: Scree plot - Дијаграм превоја

На графикону 1 уочљив је *рез* који је на седмом фактору, као што је показала и претходна табела 19. Пресек је направљен на оном броју где фактори крећу да се групишу у силазни низ. У анализи се показало да је седам фактора најоптималнији број који треба да се задржи у циљу даље статистичке анализе података.

Табела 20: Факторска анализа добијених резултата

	Компоненте						
	Организација и наставна средства установе	Наставни план и програм	Нови наставни садржаји	Настава	Наставник	Оцењивање	Повезаност са другим предметима
1	.911	.215	-.035	-.287	.023	.116	.129
2	.902	-.119	-.072	-.110	.163	-.013	.105
3	.707	-.130	.087	.189	-.142	.094	.193
4	.631	.140	.036	.216	-.417	.082	-.061
5	.193	-.903	.121	.280	-.235	-.089	-.090
6	.022	.816	.068	.135	.123	-.002	-.032
7	.154	.725	.040	.243	-.181	-.134	-.019
8	.360	.534	.115	-.159	.198	.123	-.106
9	-.060	-.093	.884	.059	-.189	.036	-.011
10	-.063	.199	.800	-.083	-.362	.014	.008
11	.227	-.035	.494	-.052	.128	-.134	.205
12	-.271	.187	-.063	.864	-.118	.278	-.070
13	.133	-.288	-.021	.716	.158	-.077	-.002
14	-.193	.166	.315	.406	.329	-.027	.406
15	-.051	.140	-.227	-.075	.749	.028	.067
16	.288	.094	-.232	.242	.557	-.095	-.403
17	.059	.103	.070	.380	.494	.075	.096
18	.145	.122	-.049	.203	-.022	.773	-.011
19	.071	-.206	.546	-.078	.203	.602	-.218
20	.023	.141	.529	-.123	.008	-.563	-.212
21	.294	-.010	-.014	-.040	.010	-.026	.914

На матрици датај у табели 20 приказана је факторска засићеност на сваком фактору. Као критеријум минималног засићења ставки узета је вредност 0,41. Сва остала засићења углавном су изнад ове вредности. Задржане су све ставке из инструмента, подељене у седам фактора.

Први фактор је именован *Организација и наставна средства установе* и чине га четири ставке (благовремена обавештења на огласној табли и сајту установе, добар распоред часова за ученике, доступна наставна средства на часовима Контрапункта, довољан недељни број часова предвиђен за савладавање наставних садржаја из предмета Контрапункт).

Други фактор је именован *Наставни план и програм* и чине га четири ставке (усклађеност наставних садржаја са уџбеником, квалитетан уџбеник који се користи у настави Контрапункта, коришћење додатне литературе и информација са интернета у настави, наставничково упознавање ученика са наставним планом и програмом на почетку школске године).

Трећи фактор је именован *Нови наставни садржаји* и чине га три ставке (јасно и разумљиво предавање наставника, наставничково подстицање ученика на размишљање, повезивање нових садржаја са претходним).

Четврти фактор је именован *Настава* и чине га три ставке (примена теорије у пракси - проверавање нових садржаја кроз практичне задатке, свирање и певање задатака на часу, наставниково редовно прегледавање домаћих задатака и благовремено указивање на грешке).

Пети фактор је именован *Наставник* и чине га три ставке (наставник задаје задатке за рад по групама, подстиче на истраживачки рад, добре ученике истиче и похваљује).

Шести фактор је именован *Оцењивање* и чине га три ставке (наставник посвећује више пажње мање успешним ученицима, образлаже оцену уз мишљење ученика, рад сваког ученика континуирано прати и оцењује).

Седми фактор је именован *Повезаност са другим предметима* и чини га једна ставка (повезаност садржаја Контрапункта са садржајима других предмета у настави).

2. ОРГАНИЗАЦИЈА И НАСТАВНА СРЕДСТВА УСТАНОВЕ

Први део Упитника садржи питања о установи коју похађају испитаници и њену унутрашњу организацију. У том смислу ставови испитаника о задовољству рада 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 21.

Табела 21: Ставови ученика и студената о организацији и наставним средствима установе

		3. и 4. разред	1. и 2. година
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%	

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, задовољно радом ненаставног особља, а половина углавном задовољна или уопште није задовољна.

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 (*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, кинопројектор 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 присутни, 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, где се 42% испитаника изјаснило 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 22: Разлике у ставовима ученика о организацији и наставним средствима школе у односу на разред

Организација и наставна средства	Разред	M	SD	t	df	Sig. (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 22 показују да постоји статистички значајна разлика у одговорима између ученика трећег и четвртог разреда, а која су 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 четвртом 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 компоновани 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 што 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 23: Разлике у ставовима ученика о организацији и наставним средствима школе у односу на место установе коју похађају

Организација и наставна средства	N	M	SD	F	df	Sig. (p)
Музичка школа Ниш	80	10.72	1.44	3,67	5	0,00
„С. С. Мокрањац“, Неготин	31	10.70	1.53			
„Станислав Бинички“, Лесковац	32	10.78	1.26			
„Стеван Христић“, Крушевац	39	11.69	1.28			
„Др Милоје Милојевић“, Крагујевац	20	10.15	1.53			
„Даворин Јенко“, Београд	25	10.64	1.89			
Укупно	227	10.83	1.51			

У претходно приказаној табели 23 уочава се статистички значајна разлика у одговорима испитаника, с обзиром на место установе коју похађају, а тиче се ставова о организацији и наставним средствима. Ученици из школе „Стеван Христић“ из Крушевца ($M=11,69$) највише се разликују у појавама приказаним у табели 23, од ученика из других школа и градова обухваћених истраживањем када су у питању организација и наставна средства. Ученици ове школе позитивније вреднују средства и организацију школе у односу на ученике других школа у којима је спроведено истраживање.

Табела 24: 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	Sig. (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 24 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.

Табела 25: Разлике у ставовима студената о организацији и наставним средствима факултета у односу на место установе

Организација и наставна средства	N	M	SD	F	df	Sig. (p)
ФМУ Београд	57	10.38	1.58	0,378	2	0,67
ФИЛУМ Крагујевац	20	10.15	2.36			
ФУ Ниш	37	10.08	1.58			
Укупно	114	10.24	1.73			

Подаци приказани у табели 25 показују да није присутна статистички значајна разлика у одговорима испитаника у односу на место установе у којој студирају. То значи да су на наведена питања која се тичу организације и наставних средстава установе студенти из различитих градова дали претежно уједначене, хомогене одговоре. Установљено је да не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената у односу на место установе коју похађају, док претходни подаци у табели 24 показују статистички значајну разлику у одговорима испитаника прве и друге године студија у погледу наставних средстава, а то су употреба рачунара и довољан број аудио-записа у библиотеци. Из тог разлога резултати не потврђују да установа не поседује ова наставна средства, већ су испитаници својим одговорима дали резултат који се односи на њихову информисаност о коришћењу ових наставних средстава у настави Контрапункта.

3. ОЦЕЊИВАЊЕ ИЗ ПРЕДМЕТА КОНТРАПУНКТ

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

Табела 26: Ставови ученика и студената о оцењивању из предмета Контрапункт

		3. и 4. разред	1. и 2. година
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 оцену	2 0,9%	
	Неоцењивање домаћих задатака	6 2,6%	
	Због такмичења из главног предмета	109 48%	
УКУПНО		128 56,4	118 100%

У табели 26 приказани су подаци који указују на питање које се тиче задовољства ученика/студената о коначној оцени 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 оцену и то сматра мање од 1% испитаника. Неки су изразили незадовољство због такмичења из других предмета и слично. О разлозима незадовољства оценом из овог предмета студенти се нису изјашњавали.

Табела 27: Разлике у ставовима ученика о оцењивању у односу на разред

Задовољство оценом и оцењивањем	Разред	M	SD	t	df	Sig. (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			

У табели 27 подаци 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 незадовољно 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 неурђена домаћа задатка додељује јединицу у дневник. Имајући у виду да је оцењивање значајан педагошки процес, негативни ставови испитаника који показују незадовољство о оцењивању наставника, могу довести до даљих негативних импликација, на шта су указала и ранија истраживања (Јанковић, 2002; Хавелка, Хебиб, Бауцал, 2003; Малинић, 2009). Негативне последице незадовољства ученика о оцењивању 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 28: Разлике у ставовима студената о оцењивању у односу на годину студија

Задовољство оценом и оцењивањем	Година студија	M	SD	T	df	Sig. (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 28 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, је 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 повећење успеха (Kopas Vukašinović i Anđelković, 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 29: Разлике у ставовима ученика о оцењивању у односу на закључну оцену на полугодишту (ANOVA)

Задовољство оценом и оцењивањем	Коначна оцена	M	SD	F	df	Sig. (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 29 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 разлитим 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. Оцену коју имају одлични ученици сматрају да одговара њиховом целокупном раду, а самим тим се то одражава и на задовољство оценом.

Табела 30: Разлике у ставовима студената о оцењивању у односу на оцену из јануарског испитног рока

Задовољство оценом и оцењивањем	Коначна оцена	M	SD	F	df	Sig. (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 30 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 наслабијим 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.

4. НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ ПРЕДМЕТА КОНТРАПУНКТ

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 31.

Табела 31: Ставови ученика и студената о утицају елемената настав. плана и програма на успех

		3. и 4. разред	1. и 2. година
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 оцену из предмета Контрапункт утицале оцене 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 доприноси 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 31 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 добили 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 начина бодовања предиспитних и испитних обавеза из предмета Контрапункт, што даје веома добар податак где је близу 90% испитаних студената исказало задовољство у овом домену, док око 10% није задовољно начином бодовања. Око 90% испитаних и ученика и студената сложило се да је неопходна континуирана провера знања из предмета Контрапункт ради 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 преобимни 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 активно на часу. Највећи број испитаних студената изјаснило се да су понекад активни (55%), око 40% да су активни и најмањи број је оних који нису активни (5,1%).

Табела 32: Разлике у ставовима ученика о утицајелемената наставног плана и програма на успех у односу на разред

Фактори који утичу на оцену	Разред	М	SD	t	df	Sig. (p)
Неопходност предзнања	Трећи	1,18	0,51	1,06	203,03	0,29
	Четврти	1,12	0,40			
Утицај оцена 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 32 показују да нема статистички значајне разлике између ученика трећег и четвртог разреда у испитаним појавама, што значи да је степен слагања био доминантнији.

Табела 33: Разлике у ставовима ученика о утицају елемената наставног плана и програма на успех у односу на годину студија

Фактори који утичу на оцену	Година студија	М	SD	t	df	Sig. (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 33 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 студената друге године, из разлога што наставник њихову активност вреднује одређеним бодовима 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 34: Разлике у ставовима ученика о утицају елемената наставног плана и програма на успех у односу на коначну оцену (ANOVA)

Фактори који утичу на оцену	Коначна оцена	M	SD	F	df	Sig. (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 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 34 показују да је утврђена статистички значајна разлика у одговорима ученика када је у питању њихова перцепција утицаја 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 35: Разлике у ставовима ученика о утицају елемената наставног плана и програма на успех у односу на коначну оцену у јануарском испитном року (ANOVA)

Фактори који утичу на оцену	Коначна оцена	M	SD	F	df	Sig.(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 35 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 самоевалуацију, 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 (Ђаковић-Šвајцер, 2005; Felbavov i Major, 2005; Матејевић, 2005; Стојановић, 2014).

5. НАСТАВА КОНТРАПУНКТА

Испитивани сегменти наставног процеса који могу утицати на успех односе 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 једног од фактора који може утицати на успешност наставног процеса, испитивани су ставови ученика и студената, као и редовно одржавање наставе.

У табели 36 приказани су подаци који се тичу ставова ученика и студената о испитиваним сегментима наставног процеса Контрапункта који могу утицати на успех.

Табела 36: Ставови ученика и студената о сегментима наставног процеса Контрапункта

		3. и 4. разред	1. и 2. година
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%
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 36 указују на то да студенти и ученици веома разнолико утроше времена на учење Контрапункта, па се може закључити да зависи од њихове личности, биолошко-психолошких фактора, а можда и мотивисаности за учење уопште. Може се рећи да и ученици и студенти у просеку утроше 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 детерминисан наставним програмом, наставникова погрешна интерпретација садржаја и употреба неадекватних метода рада за конкретне наставне садржаје (Janković 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 требало 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%) показују 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 37: Разлике у ставовима ученика о сегментима наставног процеса Контрапункта у односу на разред

Настава Контрапункта	Разред	M	SD	t	df	Sig. (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 37 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 испитаним 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 38: Разлике у ставовима студената о сегментима наставног процеса Контрапункта у односу на годину студија

Настава Контрапункта	Година студија	M	SD	T	df	Sig. (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 38 приказани су подаци који указују на то да постоји једна статистички значајна разлика у одговорима студената прве и друге године $p=0,00$, 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, 2006б; Павловић и Тошић Рудић, 2009).

6. НАСТАВНИК У НАСТАВИ КОНТРАПУНКТА

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 подршци и подстицају 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; Трнавац и 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 39: Ставови ученика и студената о наставнику у настави Контрапункта

		3. и 4. разред	1. и 2. година
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%
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 постизањем 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...	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 39 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, манифестована 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, 2009). 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% испитаних 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 монотоност 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 et al., 2009; Bruce et al., 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 (Vujačić i Avramović, 2008; Vries et al., 2013; Cho & Shim, 2013). Према резултатима истраживања ученици и студенти указују на неке пропусте које 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 40: Разлике у ставовима ученика о наставнику у настави Контрапункта у односу на разред

Наставник у настави Контрапункта	Разред	M	SD	t	df	Sig. (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 40 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 и лоше интерпретације садржаја и употребе неадекватних метода рада за конкретне наставне садржаје (Марковац, 1966; Јанковић и Родић, 2002), ефикасности наставе која је директно везана са проблемом неуспеха (Брковић, 1984; Havelka, 2000) и примени адекватних облика, метода и наставних средстава који утичу на успех ученика (Коцић, 1989).

Табела 41: Разлике у ставовима ученика о наставнику у настави Контрапункта у односу на место установе

Наставник у настави Контрапункта	N	M	SD	F	df	Sig. (p)
Музичка школа 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 41 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; Nebib, 2009).

Табела 42: Разлике у ставовима студената о наставнику у настави Контрапункта у односу на годину студија

Наставник у настави Контрапункта	Година студија	M	SD	t	df	Sig. (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 42 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 43: Разлике у ставовима студената о наставнику у настави Контрапункта у односу на место установе

Наставник у настави Контрапункта	N	M	SD	F	df	Sig. (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 43 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 44: Разлике у ставовима ученика о наставнику у настави Контрапункта у односу на коначну оцену на полугодишту (ANOVA)

Наставник у настави Контрапункта	Коначна оцена	M	SD	F	df	Sig.(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 44 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 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). Такође, као једна од особина личности наставника, емпатија, у блиској вези је са мотивацијом. 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, Sénécal & Austin, 2012), утичу на понашање ученика и његов успех у школи.

Табела 45: Разлике у ставовима студената о наставнику у настави Контрапункта у односу на коначну оцену у јануарском испитном року (ANOVA)

Наставник у настави Контрапункта	Коначна оцена	M	SD	F	Df	Sig.(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 45 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.

7. УСПЕХ 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/студената, што имплицира коначан успех. 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 бољег успеха. 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 46 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 ставове о елементима који чине успешан процес усвајања нових наставних садржаја.

Табела 46: Ставови ученика и студената о успешности у савладавању наставних садржаја у настави Контрапункта

		3. и 4. разред	1. и 2. година
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 ренесансних 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 46 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 све укупно чини 52,5% испитаника. Остали студенти се нису изјашњавали по 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 по 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 ренесансних 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 неопредељено или уопште нису дали одговор на ово питање.

Табела 47: Разлике у ставовима ученика о успешности у савладавању наставних садржаја у односу на разред

Успешност у савладавању садржаја	Разред	M	SD	t	df	Sig. (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 47 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 (прилог 9). Добијени податак потврђује претходна истраживања о ефикасности наставе, организације наставе, која је директно у вези са

школским успехом (Брковић, 1984), непримерености програма могућностима ученика (Коцић, 1988), као и примењени облици, методе и иновативна наставна средства (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.

8. 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 наредној табели.

Табела 48: Ставови ученика и студената о тешкоћама у савладавању наставних садржаја

		3. и 4. разред	1. и 2. година
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		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 на ово питање. 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% испитаних ученика и 50% испитаних 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 процента 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 испитаних 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 49: Разлике у ставовима ученика о савладавању наставних садржаја у односу на разред

Тешкоће у савладавању садржаја	Разред	M	SD	t	df	Sig. (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			
Тешке и несавладиве области и лекције	Трећи разред	1,13	0,34	-34,57	225	0,00
	Четврти разред	7,23	1,81			
Несавладани наставни садржаји	Трећи разред	2,06	0,63	16,79	120,64	0,00
	Четврти разред	1,90	0,16			
Преобимни и презахтевни писмени задаци	Трећи разред	1,88	0,90	0,49	3,75	0,65
	Четврти разред	1,75	0,50			

У табели 49 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 50: Разлике у ставовима ученика о савладавању наставних садржаја у односу на коначну оцену (ANOVA)

Тешкоће у савладавању садржаја	Коначна оцена	M	SD	F	df	Sig.(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 50 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 значајне 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 они 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 51: Разлике у ставовима студената о савладавању наставних садржаја у односу на коначну оцену у јануарском испитном року (ANOVA)

Тешкоће у савладавању садржаја		M	SD	F	df	Sig. (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 51 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.

9. КОРЕЛАЦИЈА ПЕДАГОШКИХ ФАКТОРА И УСПЕХА УЧЕНИКА

У наредној табели приказана је корелација педагошких фактора, који се тичу организације наставног процеса са успехом ученика. Испитивана је корелација следећих фактора: наставна средства, квалитет уџбеника и друге пратеће литературе и начина оцењивања са закључном оценом испитаника.

Табела 52: Повезаност између коришћења наставних средстава и успеха ученика

Варијабла			Наставна средства	Коришћење рачунара	Аудио-записи у библиотеци	Доступност књига у библиотеци
Закључна оцена	Наставна средства	Correlation	1.000	-.424	.022	
		Significance (2-tailed)	.	.000	.739	.053
		df	0	224	224	224
	Коришћење рачунара	Correlation	-.424	1.000	.075	-.074
		Significance (2-tailed)	.000	.	.261	.270
		df	224	0	224	224
	Аудио-записи у библиотеци	Correlation	.022	.075	1.000	.012
		Significance (2-tailed)	.739	.261	.	.858
		df	224	224	0	224
	Доступност књига у библиотеци	Correlation	-.129	-.074	.012	1.000
		Significance (2-tailed)	.053	.270	.858	.
		df	224	224	224	0

Подаци из табеле 52 показују да постоји корелација између наставних средстава која се користе у настави и коришћења рачунара у односу на оцену коју ученици имају. Корелација је статистички значајна на нивоу $p=0,00$. Већ је унапред установљено да је од наставних средстава најприсутнији клавијатура, док је рачунар присутан у знатно мањој мери. У том контексту очекивана је корелација између ставова ученика о примени наставних средстава и рачунара у настави и оцене коју ученици имају.

Табела 53: Повезаност између квалитета уџбеника и друге пратеће литературе и успеха ученика

Варијабла			Усклађеност наставних садржаја са уџбеником	Квалитетан уџбеник	Додатна литература
Закључна оцена	Усклађеност наставних садржаја са уџбеником	Correlation	1.000	.151	-.214
		Significance (2-tailed)	.	.023	.001
		df	0	224	224
	Квалитетан уџбеник	Correlation	.151	1.000	.064
		Significance (2-tailed)	.023	.	.339
		df	224	0	224
	Додатна литература	Correlation	-.214	.064	1.000
		Significance (2-tailed)	.001	.339	.
		df	224	224	0

У табели 53 подаци показују да постоји повезаност између усклађености наставних садржаја са уџбеником и ставова ученика да је уџбеник квалитетан за потребе наставе, а статистички је значајна на нивоу $p=0,02$. Такође, примећена је и корелација између усклађености наставног садржаја и примене додатне литературе, као и употребе информација са интернета за предмет Контрапункт, у односу на оцену коју ученици имају. Дакле, може се закључити да подаци приказани у табели показују повезаност између квалитета уџбеника и друге пратеће литературе и успеха ученика.

Табела 54: Повезаност између начина оцењивања и успеха ученика

Варијабла			Оцена у складу са учењем и залагањем	Задовољство оценом	Оцена у складу са целокупним залагањем	Утицај других предмета на оцену
Закључна оцена	Оцена у складу са учењем и залагањем	Correlation	1.000	.334		.117
		Significance (2-tailed)	.	.000	.000	.078
		df	0	224	224	224
	Задовољство оценом	Correlation	.334	1.000	.156	.141
		Significance (2-tailed)	.000	.	.019	.034
		df	224	0	224	224
	Оцена у складу са целокупним залагањем	Correlation	.306	.156	1.000	.083
		Significance (2-tailed)	.000	.019	.	.212
		df	224	224	0	224
	Утицај других предмета на оцену	Correlation	.117	.141	.083	1.000
		Significance (2-tailed)	.078	.034	.212	.
		df	224	224	224	0

Табела 54 приказује занимљиве податке. Уочена је повезаност, статистички значајна на нивоу $p=0,00$ између перцепције ученика да оцена коју су добили јесте у складу са њиховим учењем и залагањем, као и задовољства добијеном оценом. Примећена је корелација и између оцене коју су ученици добили залагањем и учењем, као и задовољства оценом која би требало да одсликава њихов целокупан рад и активности на овом предмету. Корелација је статистички значајна на нивоу $p=0,00$, а уочена је на основу перцепције ученика о овим испитаним факторима, узимајући у обзир њихову закључну оцену из предмета Контрапункт.

Табела 55: Повезаност континуитета успеха ученика и закључне оцене

Варијабла			Континуирано праћење и оцењивање	Целокупно залагање и учење
Закључна оцена	Континуирано праћење и оцењивање	Correlation	1.000	-.264
		Significance (2-tailed)	.	.000
		df	0	224
	Целокупно залагање и учење	Correlation	-.264	1.000
		Significance (2-tailed)	.000	.
		df	224	0

Табела 55 показује податак који ни мало не чуди, а то је да је уочена повезаност између наставниковог континуираног праћења и оцењивања и целокупног учениковог залагања и закључне оцене из предмета Контрапункт. Корелација је статистички значајна на нивоу $p=0,00$, односно присутна је повезаност успеха ученика и закључне оцене. Свакако да ће, уколико су ученици редовно активни на часу и на време и успешно усвајају нове наставне садржаје током целе школске године у континуитету, наставник то уочити и вредновати на адекватан начин.

10. КОРЕЛАЦИЈА ПЕДАГОШКИХ ФАКТОРА И УСПЕХА СТУДЕНАТА

Наредна табела приказује податке корелације педагошких фактора са организацијом наставног процеса и успехом студената у јануарском испитном року из предмета Контрапункт. Испитивана је корелација следећих фактора: наставна средства, употреба рачунара у настави, довољан број аудио-записа у библиотеци и доступност књига из Контрапункта у библиотеци, са закључном оценом испитаника.

Табела 56: Повезаност коришћења наставних средстава и успеха студената

Варијабла			Наставна средства	Коришћење рачунара	Аудио-записи у библиотеци	Доступност књига у библиотеци
Оцена - јануарски рок	Наставна средства	Correlation	1.000	-.122	-.080	.225
		Significance (2-tailed)	.	.299	.497	.054
		df	0	72	72	72
	Коришћење рачунара	Correlation	-.122	1.000	.054	-.014
		Significance (2-tailed)	.299	.	.646	.904
		df	72	0	72	72
	Аудио-записи у библиотеци	Correlation	-.080	.054	1.000	.188
		Significance (2-tailed)	.497	.646	.	.109
		df	72	72	0	72
	Доступност књига у библиотеци	Correlation	.225	-.014	.188	1.000
		Significance (2-tailed)	.054	.904	.109	.
		df	72	72	72	0

У табели 56 подаци показују да међу испитаним појавама није уочена повезаност између педагошких фактора: наставна средства којима располаже факултет, употреба рачунара у настави, довољан број аудио-записа и доступност књига у библиотеци, у односу на оцену коју студенти имају.

Табела 57: Повезаност између квалитета уџбеника и друге пратеће литературе и успеха студената

Варијабла			Усклађеност наставних садржаја са уџбеником	Квалитета н уџбеник	Додатна литература
Оцена - јануарски рок	Усклађеност наставних садржаја са уџбеником	Correlation	1.000	.696	.222
		Significance (2-tailed)	.	.000	.148
		df	0	42	42
	Квалитетан уџбеник	Correlation	.696	1.000	.149
		Significance (2-tailed)	.000	.	.336
		df	42	0	42
	Додатна литература	Correlation	.222	.149	1.000
		Significance (2-tailed)	.148	.336	.
		df	42	42	0

Примећује се да је као и код ученика уочена корелација између квалитета уџбеника и усклађености наставних садржаја са њим, у односу на постигнут успех студената из предмета Контрапункт ($p=0,00$). Дакле, као и што се и могло очекивати постоји повезаност између квалитета уџбеника и друге пратеће литературе и успеха студената из овог предмета.

Табела 58: Повезаност између начина оцењивања и успеха студената

Варијабла			Оцена у складу са учењем и залагањем	Задовољство начином оцењивања	Начин бодовања предиспитних обавеза
Оцена - јануарски рок	Оцена у складу са учењем и залагањем	Correlation	1.000	.465	.408
		Significance (2-tailed)	.	.000	.000
		df	0	75	75
	Задовољство начином оцењивања	Correlation	.465	1.000	.277
		Significance (2-tailed)	.000	.	.015
		df	75	0	75
	Начин бодовања предиспитних обавеза	Correlation	.408	.277	1.000
		Significance (2-tailed)	.000	.015	.
		df	75	75	0

У табели 58 подаци показују да, у зависности од оцене коју су студенти добили у јануарском испитном року, постоји корелација, статистички значајна на нивоу $p=0,00$, између оцене коју су студенти добили на основу свог учења и залагања и задовољства начином оцењивања, као и начина бодовања предиспитних обавеза. Дакле, примећује се да постоји повезаност између начина оцењивања њиховог рада и успеха који су остварили из предмета Контрапункт.

Табела 59: Повезаност континуитета успеха студената и закључне оцене

Варијабла		Оцена - јануарски рок	Целокупан рад и залагање	Редовно учење доприноси бољем успеху	Активност на часовима
Оцена - јануарски рок	Pearson Correlation	1	-.329(**)	.001	-.401(**)
	Sig. (2-tailed)		.003	.992	.000
	N	78	78	77	77
Целокупан рад и залагање	Pearson Correlation	-.329(**)	1	.163	.123
	Sig. (2-tailed)	.003		.088	.200
	N	78	112	111	111
Редовно учење доприноси бољем успеху	Pearson Correlation	.001	.163	1	.108
	Sig. (2-tailed)	.992	.088		.249
	N	77	111	117	116
Активност на часовима	Pearson Correlation	-.401(**)	.123	.108	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.200	.249	
	N	77	111	116	117

Табела 59 показује податке о повезаности континуитета успеха студената и коначне оцене са јануарског испитног рока. Континуитет успеха свакако подразумева целокупан рад и залагање студената, континуирано учење и залагање, али и сталну активност на часовима. Када је у питању корелација закључне оцене из предмета Контрапункт и то у јануарском испитном року, она је уочена и корелира са ставком да оцена одговара целокупном раду и залагањем на том предмету. Такође, уочено је да активност на часовима, као вид континуитета успеха, корелира са закључном оценом из предмета Контрапункт. Корелације су статистички значајне на нивоу $p < 0,05$, што указује на то да је оцена коју су студенти добили на испиту у потпуности њихова, тј. права заслужена оцена, која одговара њиховом раду и залагању, учењу овог предмета. Резултати су такође показали да активност на часовима може утицати на коначну оцену. Што су студенти активнији, оцена ће бити већа и у складу са њиховим радом, а то свакако доприноси и већем задовољству начином оцењивања студената и задовољству предметом Контрапункт.

11. АНАЛИЗА СКАЛЕ ПРОЦЕНЕ - РАНГИРАЊЕ

У табели 60 приказани су резултати рангирања ајтема из Скале процене коју су попуњавали ученици и студенти.

Табела 60: Рангирање ајтема из скале на основу одговора испитаника

	Ранг	Минимум	Максимум	М	SD
Континуирано праћење и оцењивање	4.00	1.00	5.00	3.3784	1.08164
Наставни садржаји у складу са уџбеником	4.00	1.00	5.00	3.7945	1.07959
Јасно предавање	4.00	1.00	5.00	3.7568	1.28010
Проверавање домаћих задатака	4.00	1.00	5.00	4.1333	1.09462
Рад по групама	4.00	1.00	5.00	2.0133	1.23566
Подстицање на размишљање	3.00	2.00	5.00	3.9467	1.01200
Образлагање оцене	4.00	1.00	5.00	3.4400	1.09347
Истраживачки рад	3.00	1.00	4.00	2.0400	.93635
Пажња мање успешним ученицима	4.00	1.00	5.00	2.4533	1.08171
Похвала успешним ученицима	4.00	1.00	5.00	2.7973	1.23842
Недељни број часова	4.00	1.00	5.00	4.1867	.94000
Проверавање садржаја кроз практичне задатке	4.00	1.00	5.00	4.0933	1.01573
Повезивање лекција	3.00	2.00	5.00	4.0933	.84106
Обавештења	4.00	1.00	5.00	3.5067	1.16681
Додатна литература	4.00	1.00	5.00	2.7500	1.32951
Повезаност Контрапункта са сличним садржајима	4.00	1.00	5.00	2.7534	1.10278
Распоред часова	4.00	1.00	5.00	2.4267	1.24307
Наставна средства	4.00	1.00	5.00	3.7027	.91756
Уџбеник Контрапункта	4.00	1.00	5.00	3.2000	1.23025
Упознавање са наставним планом и програмом	4.00	1.00	5.00	4.4865	.72609
Свирање/певање на часу	4.00	1.00	5.00	2.7467	1.25303
Valid N (listwise)					

На основу скале која је конструисана за потребе овог истраживања, извршено је рангирање испитиваних фактора, на основу одговора испитаника - аритметичке средине (M).

Табела 61: Редослед ставки из инструмента према одговорима испитаника

1.	Мој рад наставник континуирано прати и оцењује
2.	Наставни садржаји из Контрапункта су усклађени са уџбеником
3.	Наставник јасно и разумљиво предаје
4.	Наставник редовно прегледава домаће задатке и указује на грешке
5.	Наставник често задаје задатке за рад по групама
6.	Наставник увек подстиче на размишљање и дискусију
7.	Сваку оцену наставник образложи и пита за мишљење
8.	Наставник подстиче на истраживачки рад
9.	Наставник посвећује пажњу мање успешним ученицима
10.	Наставник боље и успешне ученике похваљује и истиче
11.	Недељни број часова Контрапункта је довољан
12.	Нови садржаји се проверавају кроз практичне задатке
13.	Повезивање нове лекције са претходном
14.	Обавештења су благовремено истакнута на огласној табли
15.	Често се користи додатна литература и интернет
16.	Повезаност садржаја Контрапункта са сличним садржајима је увек присутна на часу
17.	Распоред часова је добар за ученике
18.	Сва наставна средства су доступна за час Контрапункта
19.	Уџбеник Контрапункта је добро написан
20.	Упознавање са наставним планом и програмом на почетку школске године
21.	Задатке увек свирамо/певамо на часу

Ранг скала добијена изражавањем тврдњи испитаника показује да је ученицима/студентима на првом месту континуирано праћење и оцењивање наставника, а одмах затим усклађеност уџбеника који се користи у настави са наставним садржајима предмета Контрапункт. Позитивни ставови испитаника односили су се на тврдње о наставнику у настави. Највише вреднују јасна и разумљива предавања наставника, затим редовност прегледавања домаћих задатака и указивања на грешке, јер доприноси побољшању успеха. У великој мери испитаници цене наставников подстицај на размишљање и дискусију. Образлагање сваке оцене има мотивациону улогу: ученици добијају подстицајне оцене, усмене похвале, наставник води белешке у именику о успешним активностима, често врши проверу знања и образлаже оцене. На тај начин наставник делује мотивационо на ученика и на његово веће залагање (Пртљага, 2008), што доводи до успеха и већег задовољства ученика. Такође, подстицање ученика на истраживачки рад и залагање, као и наставничково посвећивање пажње мање успешним ученицима и студентима, наилази на позитивне ставове код испитаника. Од друге

половине ранг скале заступљене су тврдње које се тичу наставног плана и програма предмета. Тврдње се односе на довољан број часова за изучавање наставних садржаја, примена теорије у пракси (израда задатака после обрађене наставне јединице), повезивање нових наставних садржаја са претходним (дидактички приступ – од познатог ка непознатом). Испитаницима је од мањег значаја благовремено истицање обавештења на огласној табли или сајту установе, коришћење додатне литературе и интернета за изучавање предмета. На следећем нивоу ранг скале је корелација са другим предметима која није увек или врло ретко заступљена у настави Контрапункта. Најмање вреднују распоред часова, доступност свих наставних средстава у настави, квалитет уџбеника, упознавање са наставним планом и програмом на почетку године и на последњем месту свирање/певање написаних задатака, како домаћих, тако и оних на часу. Недовољна примена теорије у пракси, тј. недовољно свирање на клавиру или певање написаних задатака, како би се слушно доживели примери, потврдило је и раније спроведено истраживање (Stojanović i Zdravić Mihailović, 2014).

ЗАКЉУЧАК

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 Контрапункт. С обзиром на значај овог предмета, његово место у систему стручних предмета, као и корелацију са другим, сродним предметима, успех у овом предмету је веома значајан за даље образовање на факултетима у области музичког образовања. Успешност ученика у настави Контрапункта у средњим музичким школама значајна је јер чини добру основу за надоградњу, развијање знања у оквиру овог предмета на факултетима. У суштини за успешно стицање знања у оквиру овог предмета, веома је важан континуитет који се може постићи само уколико постоји програмска усаглашеност, као и усаглашеност у нивоу других педагошких фактора који значајно утичу на постизање успеха.

Са педагошког становишта у циљу развоја континуираног школског успеха 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 (Mongro, 1952). Многобројна истраживања о узроцима школског неуспеха (Трој 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), образовни ниво родитеља (Зорман, 1966; Станојловић, 1982; Ђорђевић, 1985; Николић, 1998; Малинић, 2009), социоекономски 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) и материјални положај ученика (Комленовић, Малинић и Гашић Павишић, 2009).

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 (Калмыкова, 1968; Cattell, Barton & Dielman, 1972; Квашчев и Радовановић, 1977) и мотивације ученика за учењем (Лајовић, 1980; Vrugt, Oort & Zeeberg, 2002; Мирков, 2008; Лунгулов, 2009).

У интерактивној вези са друштвено-економским и субјективним факторима су педагошки фактори, који су везани за школу и односе 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). 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 постизање школског успеха у великој мери утичу главни елементи наставног процеса, који се односе на оцењивање (Kupisiewicz, 1965; Бабанский, 1977; Николић, 1998; Малинић, 2009), 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 веће успешности ученика у образовно-васпитном процесу, велики значај имају истраживања која се односе на континуитет успеха, као и фактора који утичу на његову линију кретања (варирање, раст или опадање) или његово задржавање. 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 успешности 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 (Charman & Sawyer, 2001; Oyserman et al., 2007; Wang & Holcombe, 2010; Lomos et al., 2011; Speece & Cooper, 2014). Поред музичког талента, за изградњу једне професионалне музичке личности и остварења успешности у музичком образовању, неопходно је таленат даље развијати, у дуготрајном и континуираном образовном процесу. Музичко образовање се изучава у посебним специјализованим установама, кроз три нивоа (школе за основно музичко образовање - 2 до 6 година, средње музичке школе - 4 године и факултети - 4 године). У том контексту веома је значајно испитати континуитет успешности, посебно на прелазу са средњих музичких школа на факултетско образовање. Проучавање проблема континуитета 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 континуитета успеха ученика и студената у настави Контрапункта, са посебним освртом на утврђивање педагошких фактора који утичу на континуитет успешности. Наставни предмет Контрапункт, се изучава у континуитету, у трећем и четвртном разреду средње музичке школе и на првој и другој години студија факултета у области музичког образовања. На континуитет успеха у настави овог предмета утичу бројни фактори педагошке природе, који се односе на услове установе коју похађају ученици и студенти, организацију наставног процеса, наставни план и програм предмета, усклађеност уџбеника са наставним садржајима предмета, тешкоће у савладавању наставних садржаја, начин рада наставника у настави и начин оцењивања. У истраживању су се посебно испитивале корелације између ових фактора и утврђивало постојање континуитета успеха ученика и студената у настави Контрапункта. Резултати истраживања су у потпуности или делимично потврдили постављене хипотезе.

Прва постављена хипотеза истраживању да *постоји статистички значајна разлика у организацији наставе и расположивости и употребе наставних средстава у настави Контрапункта* у односу на разред/годину студија и место установе коју похађају испитаници, је *делимично потврђена*. Наиме, налази истраживања потврдили су да се од наставних средстава у настави Контрапункта највише користи инструмент клавир (43% ученика и 42% студената) и школска табла (40% ученика и 32% студената).

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. 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. Усаглашене ставове ученици су имали по питању задовољства радом ненаставног особља и довољним бројем аудио-записа у библиотеци, због чега је претпоставка делимично потврђена. 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. Примећена је и статистички значајна разлика, када је у питању доступност аудио-записа везаних за предмет Контрапункт. Студенти прве године сматрају да су аудио-записи доступни за разлику од студената друге године. 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.

Претпоставка да *постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика/студената о оцењивању из предмета Контрапункт* с обзиром на разред/годину студија и оцену је *потврђена*. Подаци (табела 26) 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. 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 ($M=4,79$; $M=2,50$). Уједначеност у ставовима се огледа у осталим испитиваним појавама, задовољство оценом, да је оцена у складу са учењем и залагањем, да одговара целокупном раду и начином оцењивања. У одговорима студената постоји статистички значајна разлика ($p=0,04$), а тиче се задовољства начином оцењивања, где су студенти прве године задовољнији начином оцењивања у односу на студенте друге године ($M=1,81$; $M=1,55$). О томе да ли оцена одговара њиховом целокупном раду и залагању на овом предмету,

у одговорима студената уочена је статистички значајна разлика ($p=0,00$), где позитивније ставове имају студенти прве године у односу на студенте друге године ($M=1,16$; $M=1,02$). Фактор оцењивања испитиван је у односу на успех ученика, где се ставови ученика са недовољним успехом разликују од ставова других ученика и по свим испитиваним појавама уочена је статистички значајна разлика, на нивоу $p=0,00$. С друге стране, одлични ученици се разликују од ученика са нижим оценама у погледу рефлексија њихове оцене која је у складу са њиховим целокупним залагањем и радом. Слични резултати добијени су и на узорку студената. Постоји статистички значајна разлика у одговорима студената по свим испитиваним појавама фактора оцењивања. Највеће незадовољство исказали су студенти са најслабијим успехом. 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).

Претпоставка да *постоји статистички значајна разлика о елементима наставног плана и програма предмета Контрапункт* у ставовима испитаника у односу на разред/годину студија и коначну оцену је *делимично потврђена*. Ставови ученика су усаглашени по свим испитиваним појавама, те није уочена статистички значајна разлика у односу на разред. У одговорима студената прве и друге године студија уочена је 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 ($p=0,05$), посебно 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. У односу на успех у ставовима студената примећена је једна статистички значајна разлика ($p=0,01$), а тиче се њихове активности у настави Контрапункта. Студенти са највишом оценом се и највише статистички разликују

($M=2,10$) у односу на студенте са осталим оценама, што указује на то да су за постизање бољег успеха више вредновали активност. 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 вредновање 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 Швајцер, 2005; Felbabov i Major, 2005; Матејевић, 2005; Стојановић, 2014).

С обзиром на то да од успешности наставе зависи и постигнуће ученика у савладавању наставних садржаја, испитивали су се ставови ученика и студената *о настави Контрапункта* у односу на разред/годину студија. Резултати су показали да постоји статистички значајна разлика у одговорима испитаника, па је самим тим претпоставка *потврђена*. У табели 36 приказани су подаци испитиваних ставова ученика и студената о свим сегментима наставног процеса. 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. 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. Статистички значајна разлика ($p=0,00$) уочена је у одговорима студената, где су студенти прве године више вредновали ову тврдњу од студената друге године. Добијени резултати истраживања који се тичу узајамног односа наставника и студената у складу су са резултатима неких претходних истраживања (Лакета, 1998; Сузић, 2003; Тубић, 2004; Vogunović, 2006б; Павловић и Тошић Рудић, 2009; Stojanović i Zdravić Mihailović, 2014).

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*. У табели 39 приказани су подаци који указују да постоји велика усаглашеност у ставовима испитаника по питању фактора наставника. 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 $p=0,02$. Подаци 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. Резултати добијени истраживањем су у складу са резултатима неких ранијих истраживања (Сузић, 2003; Ђорђевић, 2008; Nebib, 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. Присутна је и статистички значајна разлика у одговорима који се тичу начина на које их наставник мотивише, на нивоу $p=0,03$, где су студенти прве године позитивније вредновали задовољство наставом у односу на студенте друге године. 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. 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 његов успех у школи.

Наредна хипотеза односила се на утврђивање статистички значајних разлика испитаника у ставовима о успешности наставног процеса и *успеха у савладавању наставних садржаја*. Резултати истраживања су *делимично потврдили* ову претпоставку. Наиме, 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). Такође, присутна је статистички значајна разлика 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.

Претпостављало се да постоје *препреке и тешкоће у савладавању садржаја* из наставног предмета Контрапункт. Из тог разлога извршена је провера у односу на разред/годину студија и коначну оцену испитаника, а добијени резултати су *потврдили* претпоставку. Ставови ученика и студената по питању тешких и несавладаних садржаја из предмета Контрапункт приказани су подацима у табели 48. Подаци указују да постоји статистички значајна разлика ($p=0,00$) када је у питању мишљење ученика трећег разреда да су правила вокалног контрапункта претешка, 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. Такође, резултати су показали да ученици са недовољном оценом највише вреднују ову тврдњу, а значајно је и мишљење да су писмени задаци преобимни и презахтевни за ове ученике, у односу на ученике који имају позитивне и више оцене. Са друге стране, статистички значајна разлика је присутна у ставовима студената у односу на њихову оцену из јануарског испитног рока, а тиче се тешких и несавладивих лекција из Контрапункта. Међу студентима који имају најнижу оцену ово мишљење је најдоминантније.

Посебно је испитана корелација педагошких фактора, који се тичу организације наставног процеса и успеха ученика. Извршена је корелација између појединих фактора као што су примена наставних средстава, квалитет уџбеника и друге пратеће литературе и начина оцењивања са закључном оценом испитаника. Претпоставка да постоји *корелација између примене наставних средстава и успеха ученика/студената*

је *делимично потврђена*. Подаци истраживања су показали да постоји корелација између примене наставних средстава која се користе у настави и коришћења рачунара у односу на оцену коју ученици имају. Тиме је потврђено да успех ученика у средњој музичкој школи зависи од адекватне употребе наставних средстава у настави Контрапункта. Међу осталим испитиваним факторима, као што је доступност аудио-записа и књига у библиотеци није присутна корелација. За разлику од ставова ученика, међу испитиваним појавама - примена наставних средстава, употреба рачунара у настави, аудио-записи у библиотеци и доступност књига, у ставовима студената није уочена повезаност, што значи да су студенти имали усаглашене ставове.

Претпоставка да постоји *корелација између садржаја уџбеника и друге пратеће литературе и успеха ученика/студената* је *потврђена*. Подаци показују да постоји повезаност између свих испитиваних фактора, усклађености наставних садржаја са уџбеником, ставова ученика да је уџбеник за Контрапункт добро написан и примене додатне литературе, у односу на оцену коју ученици имају. У ставовима студената уочена је корелација између квалитета уџбеника и усклађености наставних садржаја са њим, с обзиром на постигнут успех студената из предмета Контрапункт. Трећи фактор, додатна литература, није у корелацији са осталим испитиваним појавама, на шта указују усаглашени ставови студената.

Претпоставка да постоји *корелација између начина оцењивања и успеха ученика/студената* у настави Контрапункта је *потврђена*. Уочена је повезаност, статистички значајна, између перцепције ученика да је оцена коју су добили, у складу са њиховим учењем и залагањем и задовољства добијеном оценом. Корелација је остварена и између оцене коју су ученици добили залагањем и учењем, као и задовољства оценом која би требало да одсликава њихов целокупан рад и активност на овом предмету. Уочена је и статистички значајна корелација између задовољства оценом и утицаја оцене из других предмета на оцену из Контрапункта. Као и што се претпостављало, у зависности од оцене коју су студенти добили у јануарском испитном року, постоји корелација између оцене добијене у складу са учењем и залагањем, задовољства начином оцењивања и начином бодовања предиспитних обавеза. Наиме, корелација је остварена између свих испитиваних појава.

Претпоставка да постоји *корелација између континуитета успеха ученика/студената и коначне оцене* је *потврђена*. Уочена је повезаност између наставниковог континуираног праћења и оцењивања и целокупног учениковог залагања и учења на предмету Контрапункт. Када је у питању корелација закључне

оцене коју су студенти остварили у јануарском испитном року, она је уочена и корелира са ставком да оцена одговара целокупном раду и залагању на предмету. Такође постоји и корелација између активности на часовима са закључном оценом из предмета Контрапункт. Да редовно учење доприноси бољем успеху сматрају идентични ставови студената, при чему није остварена корелација са овом испитиваном појавом.

Педагошке импликације - Претпоставке постављене на почетку потврђене су резултатима истраживања којима је доказано да континуитет успеха ученика и студената у настави Контрапункта постоји. 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 постојању континуитета успеха 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 школског успеха 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 у 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 да се у настави користе само клавир 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. При том, 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 дуготрајног континуитета успеха 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

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*, 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), 537-543.

Бабанский, Ю. К. (1977): *Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект*, Гл. 1. Москва: Педагогика.

Bakovljević, M. (1997): *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja*. Beograd: Naučna knjiga.

Bakovljević, M. (1995): *Statistika u pedagoškim istraživanjima*. Beograd: Naučna knjiga.

Банђур, В. & Н. Поткоњак (1999): *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Србије.

Билић В. (2001): *Узроци, последице и превладавање школског неуспеха*. Загреб: Хрватско педагошко-књижевни збор, 147-157.

Bjekić, D. (2000): Uspešnost u nastavi i empatija nastavnika. *Psihologija* (3-4), 499-520.

Bogunović, 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), 247-263.

Bogunović, B. (2006b): Tumačenje postignuća u učenju muzike i dinamička svojstva učenika. *Nastava i vaspitanje*, 55(3), 296-306.

Бранковић, Д. & Д. Мандић (2003): *Методика информатичког образовања*. Београд: Медиограф, Бања Лука: Филозофски факултет у Бањој Луци.

Брковић, А. (1984): Школски успех и неуспех као фактори развоја личности ученика. *Оцењивање, Просветни преглед*, 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, 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), 84-97.

- Високо образовање у Србији* (2004): Алтернативна академска образовна мрежа.
- 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, 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, 385-397.
- Вујаклија, М. (2004): *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Вујаčić, М. & Аврамовић, З. (2008): Stavovi nastavnika o značajnim pitanjima nastave. *Pedagogija*, 63(2), 234-243.
- Вукасовић, М. (2006): *Развој курикулума у високом образовању*. Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.
- 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), 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, 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*, 179-189.
- Ђорђевић, Ј. (2012): Схватања о педагошким иновацијама-Теорија и пракса. *Српска академија образовања, Годишњак за 2012*, 1-11.
- Ђорђевић, Ј. (2008): Личност и функције наставника у савременим друштвеним и економским променама. *Педагошка стварност*, 9-10, 842-853.
- Ђорђевић, Ј. (2004): Теорије и схватања о настави и развоју, Дидактика и методике. *Педагошка стварност*, 1(9-10), 734-758.
- Ђорђевић Ј. (2002): *Svojstva 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, 291-302.

Ђорђевић, Ј. (1988): Типови личности наставника. *Педагошка стварност*, 34 (1), 20-28.

Ђорђевић, Б. (1985): *Савремена породица и њена васпитна улога*. Београд: Просвета.

Ђорђевић, Ј. (1972): Лиčnost наставника као фактор у учењу и напредовању ученика. *Педагошка стварност* (2), 83-94.

Effective Teaching in Secondary School Music: Developing Identities in Teachers and Pupils (2002): Teacher Identities in Music Education Project, The Centre for International Research in Music Education, University of Surrey Roehampton, Southlands College, London. Retrived 25.07.2014. from: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002229.pdf>

Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963): Zagreb: Matica Hrvatska.

Џивковић, М. (1997): *Instrumentalni kontrapunkt* (за средње музичке школе). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Џивковић, М. (1979): *Metodika teorijske nastave* (skripta). Београд: FMU Београд.

Закон о високом образовању. *Службени гласник РС*, бр. 76/2005, 97/2008, 44/2010, 93/2012 и 89/2013.

Закон о високом образовању. *Службени гласник РС*, бр. 76/2005, 100/2007-аутично тумачење, 97/2008, 44/2010 и 93/2012.

Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС* бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013.

Закон о универзитету (2002): *Службени гласник РС*, бр. 21/2002.

Закон о уџбеницима и другим наставним средствима. *Службени гласник РС* 72/2009.

Зорман, Ј. (1966): Утицај социјално-економског статуса ученикове породице на школски успех и наставак школовања. *Психологија*, број 1, 279-287.

Јанковић, Ј. (2002): Школска докимологија, заблуде, опасности и могућности. У Н.Вргоћ (Ur.), *Праћење и оцењивање школског успјеха*. Загреб: Хрватски педагошко-књижевни збор, 64-72.

Јанковић, Р. и Родић, Р. (2002): *Школска педагогија*. Сомбор: Учитељски факултет у Сомбору.

Јепесен, К. (1956): *Kontrapunkt*. Leipzig: Ver Breitkopf & Härtel.

Јепесен, К. (1939): *Counterpoint the polihonic vocal style of the sixteenth century*. Pretnice-Hall.

Јовановић, Д. (1972): Узроци осипања и понављања ученика и мере за њихово сузбијање у неким страним земљама. *Настава и васпитање*, 3, 325-339.

Jović Miletić, A. (2010): Pedagoška istraživanja u muzičkoj nastavi. *Pedagogija*, 65(4), 662-667.

Kadum Bošnjak, S., Peršić, I. i Brajković, D. (2007): Stalnost uspjeha učenika u mlađim razredima osnovne škole i na prijelazu iz 4. u 5. razred. *Metodički ogledi*, 14(2), 49-66.

Казанская, В. Г. (2005): *Педагогическая психология*. Москва-Минск: ПИТЕР.

Кальмыкова, З.И. (1968): Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников. *Советская педагогика*, 2(6), 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* (Зборник радова посвећен јубилеју проф. др Јована Ђорђевића). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 439-458.

Каџаро, S. (1999): *Uvod u školsku pedagogiju*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Квашчев, Р. & Радовановић, В. (1977): Утицај способности, сложаја особина личности и мотивације на успех у школском учењу. *Психологија*, 1, 67-69.

Ковач Церовић, Т., Граховац, В., Станковић, Д., Вуковић, Н., Игњатовић, С., Шћепановић, Д., Николић, Г. & Тома, С. (2004): *Квалитетно образовање за све: изазови реформе образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије-Сектор за развој образовања и међународну просветну сарадњу, Одељење за стратешки развој образовања.

Ковач Церовић, Т. & Левков, Љ. (2002): *Квалитетно образовање за све - пут ка развијеном друштву*. Београд: Сектор за развој образовања и међународну просветну сарадњу.

Kožuh, V. & Maksimović, J. (2012): *Metoda uzorka u pedagoškim istraživanjima*. Niš: Filozofski fakultet.

Kožuh, V. & Maksimović, J. (2011): *Deskriptivna statistika u pedagoškim istraživanjima*. Niš: Filozofski fakultet.

Kožuh, V. & Maksimović, J. (2009): *Obrada podataka u pedagoškim istraživanjima*. Niš: Filozofski fakultet.

Комленовић, Ђ., Малинић, Д. & Гашић Павишић, С. (2009): *Квалитет и ефикасност наставе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Koponicki, J. (1963): *Niepowodzenie w nauce szkolnej*. Warszawa: *Nowa szkola*, 12.

Korpa Vukašinić, E. & Anđelković, S. (2006): Kvalitet rada univerzitetskih profesora. *Pedagogija*, 61(3), 349-358.

Коцић, Љ. (1993): Средина као чинилац успеха ученика. *Настава и васпитање*, (1-2), 52-63.

Коцић, Љ. (1989): Утицај примењиваних облика, метода и средства у настави на успех ученика. *Ревија образовања* (2-3), 87-97.

Коцић, Љ. (1988): Чиниоци који неповољно делују на успех ученика. *Настава и васпитање*, 4, 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.

Kundačina, M. & Bandur, V. (2007): Sinonimi u pedagoškoj metodologiji. *Pedagogija*, 62(3) 411-423.

Kupisiewicz, Cz. (1965): *O zapobieganiu drugoroczności*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Крутецкий, В.А. (1980): *Психология*. Москва: Просвещение.

Лајовић, Б. (1980): Мотив за постигнућем као фактор успеха у школи. *Настава и васпитање*, 5, 861-872.

Лакета, Н. (1998): *Учитель-наставник-ученик*. Ужице: Учитељски факултет.

Лакета, Н. (1996): Наставник и аутономија ученика. *Настава и васпитање*, 65(2), 278-292.

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, 722-731.

Лунгулов Б. (2010): Мотивација ученика у настави-претпоставка успеха у учењу. *Педагошка стварност* (3-4), 294-305.

Луčić, F. (1953): *Polifona kompozicija*. Zagreb: Školska knjiga.

Maksimović, J. (2013): Dometi kvalitativnih i kvantitativnih metoda u pedagoškim istraživanjima. *Pedagoška stvarnost*, 59(2), 239-252.

Maksimović, J. (2013): Pluralizam istraživačkih paradigmi u pedagogiji. *Pedagoška stvarnost*, 57(1-2), 33-47.

Максимовић, Ј. & Станисављевић Петровић, З. (2012): Противуречна искуства студената о донетима реформе високог образовања. *Теме*, 36(3), 1173-1189.

- Максимовић, Ј. (2009.): *Различити методолошки приступи у истраживању школског неуспеха*. Ниш: Филозофски факултет.
- 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), 433-442.
- Марковац, Ј. (1966): Савремено схваћање неуспеха ученика у настави. *Педагошки рад*, (3-4), 129-139.
- Марковић, Б. (2003): *Организација и управљање школом*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- 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*, 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, 89-100.
- Миовска Спасева, С. (2010): Како до ефикасног универзитетског образовања, Анализа циљева, метода и организације наставе и учења. *Годишњак за педагогију*, 35-48. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
- Милановић Наход, С. & Јањетовић Д. (2004): Наставни програми и успех ученика. *Знање и постигнуће*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 79-100.
- Milanović Nahod, S. & Malinić, D. (2004). Aktuelno stanje školskog sistema u Srbiji i pravci promene. U M. Stevanović (Ur.), *Škola bez slabih učenika*, 250-256. Pula: Filozofski fakultet.
- Мирков, С. (2010): Како циљеви и стратегије утичу на академски успех студената. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 42(2), 217-231.
- Мирков, С. (2008): Оријентације на циљеве ученика и њихов значаја за остваривање успеха у школи. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40(1), 37-53.
- Monroe, W. S. (1952): *Encyclopedia of Educational Research, Learning*, New York: The Macmillan Company.
- Morris, R. O. (1934): *Contrapuntal technique in the 16 century*. Clarendon press.
- Mužić, V. (1982): *Metodologija pedagoških istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Мурачковский, М. И. (1965): Типы неуспевающих школьников. *Советская педагогика*, 7.
- Muszynski, H. (1976): *Zaryis teorii wychowania*. Warszawa: PWN.

Nešić, V., Nešić, M., Milićević, N. & Todorović, J. (2006): Porodica i muzička iskustva učenika osnovnih škola u Nišu. *Godišnjak za psihologiju*, 4(4-5). Niš: Filozofski fakultet u Nišu, 127-142.

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, 1-21.

Oyserman, D., Brickman, D. & Rhodes, M. (2007): School Success, Possible Selves, and Parent School Involvement. *Family Relations*, 56(5), 479-489. National Council on Family Relations.

Павловић, Ј. & Тошић Рудић, М. (2009): Мишљење ученика о особинама наставника. *Настава и васпитање*, 58(3), 458-468.

Павловић, Б. (2004): Настава као отворен систем. *Знање и постигнуће*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 101-115.

Pedagoška enciklopedija, tom 2 (1989): Београд. Завод за удџбенике и наставна средства (у редакцији др Николе Потконјака и др Петра Шимлеше).

Педагошки лексикон (1996): Београд. Завод за удџбенике и наставна средства (др Петар Пијановић, ур.)

Педагошки речник (1967): Београд. Завод за издавање удџбеника и наставна средства.

Pekić, J. (2008): Inteligencija i osobine ličnosti kao prediktori uspešnosti muzički darovitih srednjoškolaca. *Primenjena psihologija*, 2(1), 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. Београд: UNESCO, Katedra za menadžment Univerziteta – AAOM.

Peričić, V. (1997): *Vokalni kontrapunkt* (za srednje muzičke škole). Београд: Завод за удџбенике и наставна средства.

Peričić, V. (1987): *Instrumentalni i vokalno-instrumentalni kontrapunkt*. Београд: Универзитет уметности Београд и Студентски културни центар Београд.

Peričić, V. (1972): *Kontrapunkt*, I deo, skripta. Београд: Peričić, V.

Петковић, В. (2009): Пут ка иновативном наставнику у основној школи. *Педагошка стварност* 55(9-10), 890-896.

Petrović Bječić, D. (1997): Dinamičke osobine ličnosti nastavnika i uspešnost u nastavi. *Psihologija* (1-2), 93-100.

Pehlić, I. (2008): Ispitivanje varijabli koje bitno determiniraju školski uspjeh. U M. Arnaut (Ur.) *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici*, 6, 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, 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, 22-29. Novi Sad: Akademija umetnosti u Novom sadu.

Poljak, V. (1989): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Pravilnik o bližim uslovima u pogledu prostora, opreme i nastavnih sredstava za ostvarivanje nastavnih planova i programa zajedničkih predmeta u stručnim školama za obrazovne profile III i IV stepena stručne spreme. *Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik*, br. 7/91.

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.

Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника. *Службени гласник РС*, 22/2005 и 51/2008.

Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за стицање образовања у четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада кultura, уметност и јавно информисање. *Службени гласник РС-Прoсветни гласник*, 4/96.

Правилник о испитима у Музичкој школи Ниш (2013): Музичка школа Ниш, 02-6/383.

Правилник о листи стручних, академских и научних назива. *Службени гласник РС*, бр. 30/2007, 112/2008, 72/2009, 81/2010, 39/11 и 54/11.

Правилник о мерама, начину и поступку заштите ученика Музичке школе Ниш (2014): Музичка школа Ниш, 02-1/177.

Правилник о награђивању ученика Музичке школе Ниш (2014): Музичка школа Ниш, 02-1/177.

Pravilnik o ocenjivanju učenika u srednjoj školi. *Službeni glasnik RS*, br. 33/99 i 108/2003.

Правилник о полагању испита и оцењивању на испиту Факултета уметности у Нишу (2008): Факултет уметности у Нишу, 1230/4.

Правилник о полагању матурског испита (2010): Музичка школа Ниш, 02-71.

Правилник о правима, обавезама и одговорности ученика Музичке школе Ниш (2013): Музичка школа Ниш, 02-6/383-IV.

Правилник о раду Музичке школе Ниш (2013): Музичка школа Ниш, 02-6/383-II.

Pravilnik o standardima i postupku za akreditaciju visokoškolskih ustanova i studijskih programa. *Službeni glasnik RS, br. 106/2006 i 112/2008.*

Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoju. *Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, br. 5/2011.*

Pravilnik o upisu učenika u srednje škole. *Službeni glasnik RS br. 41/2014.*

Pringl, K. (1971): *Deprivation and Education*. London.

Пртљага, С. (2008): Критеријуми оцењивања у функцији мотивације ученика. *Педагошка стварност*, 54(9-10), 1004-1013.

Radenković, M. (1972). *Sekvenca u klasičnoj instrumentalnoj fugi*. Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.

Радојковић, А. (1965): Утицај неинтелектуалних својстава ученикове личности на успех у школи. *Настава и васпитање*, (3-4), 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), 119-140.

Станисављевић Петровић, З. & Видановић, Д. (2012): *Промене у школском систему у Србији*. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.

Станисављевић Петровић, З. & Цветковић, М. (2012): Модернизација школског система. У Љ. Деспотовић (Ур.) *Култура полиса*, 9(18), 181-196.

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*, 130-138. Београд: Учитељски факултет.

Stanisavljević Petrović, Z. (2007): Partnerski odnosi roditelja i uspeh učenika iz srpskog jezika i matematike. У V. Jovanović (Ur.) *Primenjena psihologija: Društvo, porodica i ponašanje*, 89-97. Niš: Filozofski fakultet Niš.

Станић, И. (1988): Прилог проучавању школског неуспеха. *Настава и васпитање* (1-2), 63-76.

Станојловић, Б. (1982): Фактори постигнућа ученика у школском учењу са посебним освртом на улогу породице. Београд: *Ревизија образовања*, 5.

Статут Музичке школе Ниш, (2013): Музичка школа Ниш, 02-6/375.

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, 409-422. Ниш: Филозофски факултет у Нишу.

Стојановић, Д., Нагорни Петров, Н. & 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)*, 26-37. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача Пирот.

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*, 155-165. Niš: Fakultet umetnosti u Nišu.

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, 1-22.

Тажчевић, М. (1958): *Kontrapunkt*. Београд: Просвета.

Танеев, С. (1909): *Подвижной контрапункт строгаго письма*. М. П. Беляевъ.

Трогрлић, А. & Васић, А. (2003): Интелектуалне способности по кибернетичком моделу и школски успех ученика осмог разреда основне школе. *Педагошка стварност*, 49(9-10), 776-794.

Trnava, N. (1996): *Fragmenti o disciplini učenika*. Београд: Институт за педагогiju и андрагогiju Филозофског факултета.

Trnava, N. & Đorđević, J. (1995): *Opšta pedagogija*. Београд: Научна књига.

Troj, F. & sar. (1967): Učešće nekih faktora u slabom uspehu učenika. *Zbornik I Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 227-256.

Тубић, Д. (2004): Атрибуције особина наставника и активност ученика у настави. *Педагошка стварност*, 50(3-4), 270-289.

Turajlić, S., Babić, S. & Milutinović, Z. (2001): *Evropski univerzitet 2010?*. Београд: Alternativna akademska obrazovna mreža.

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*. Београд: Alternativna akademska obrazovna mreža, 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, 514-525.

Freer, P. & Bennett, D. (2012): Developing Musical and Educational Identities in University Music Students. *Music Education Research* 14(3), 265-284.

Furlan, I. (1966): Problemi školskog uspjeha. *Pedagoški rad*, 3-4, 105-118.

Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima*. Sveučilište u Zagrebu: Naklada Slap.

Хавелка, Н., Хебиб, Е. & Бауцал, А. (2003): *Оцењивање и развој ученика*. Београд: Министарство просвете и спорта.

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*, 318-354.

Hebib, E. & Spasenović, V. (2011): Školski sistem Srbije - stanje i pravci razvoja. *Pedagogija*, 66(3), 373-383.

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, 35-43.

Ценић, С. (2000): *Праћење и оцењивање рада, успеха и развоја ученика основне школе*. Врање: Учитељски факултет у Врању.

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), 228-241.

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), 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, 12-21.

Červenka, B. (1981): *Kontrapunkt u klasičnoj vokalnoj polifoniji (Il contrappunto nella polifonia vocale classica, 1965; prevod: Konstantin Babić)*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

Шарановић Божановић, Н. (1984): *Могућност утицања на когнитивни развој ученика који показују неуспех*. Београд: Просвета.

Шарановић Божановић, Н. (1976): *Могућност предупредивања неуспеха у настави применом теорије етапног формирања умних радњи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Школски програм за средње музичко образовање за школску 2013/2014 (2013): Музичка школа Ниш 02-6/309.

Школски развојни план 2013-2016 (2013): Музичка школа Ниш, 02-6/274.

Špijunović, K. (2007): Operacionalizacija ciljeva i zadataka kao osnova vrednovanja rada u nastavi. *Pedagogija*, 62(4), 575-581.

Wang, M.-T. & Holcombe, R. (2010): Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Association*, 47(3), 633-662.

П Р И Л О З И

ПРИЛОГ 1 – Упитник УУВК

ПРИЛОГ 2 – Упитник УУИК

ПРИЛОГ 3 – Упитник УСВК

ПРИЛОГ 4 – Упитник УСИК

ПРИЛОГ 5 - Скала процене СПУВК

ПРИЛОГ 6 - Скала процене СПУИК

ПРИЛОГ 7 - Скала процене СПСВК

ПРИЛОГ 8 - Скала процене СПСИК

ПРИЛОГ 9 – Коментари на отворена питања

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 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, ранжирати 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 њ) 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 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. 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

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 њ) 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 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 утросите 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 усавладавању стилских карактеристика барокног инструменталног контрапункта?
- а) у великој мери
 - б) није ми неопходно
 - в) помаже ми само код одређених лекција
30. Да ли Вам свирање 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) исте су тежине
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 слушавам 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 настојање 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) клавир в) рачунар г) видео бим д) аудио уређај њ) 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 Вашег факултета располаже довољним бројем аудио записа неопходних за предмет Контрапункт?
 - а) да
 - б) не
 - в) нисам упознат/та

5. У којој мери библиотека Вашег факултета 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 семестра (домаћи задаци, семинарски радови, тестови, анализе, 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. 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 - I 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 настојање 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) клавир в) рачунар г) видео бим д) аудио уређај њ) 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 Вашег факултета располаже довољним бројем аудио записа неопходних за предмет Контрапункт?
 - а) да
 - б) не
 - в) нисам упознат/та

5. У којој мери библиотека Вашег факултета 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 семестра (домаћи задаци, семинарски радови, тестови, анализе, 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 свирање 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) исте су тежине
32. Које су Вам области или лекције из инструменталног 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 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 Ваши 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 информише 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 би 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 прелажање 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 обрадама 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

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

Биографија аутора

Мр Данијела Ђ. Стојановић рођена је у Нишу 08.02.1963. године. Дипломирала је 1985. године на Факултету музичке уметности Универзитета „Св. Кирил и Методиј“ у Скопљу, на Одсеку за музичку теорију и педагогију, где стиче звање *Дипломирани теоретичар-педагог*. образовање наставља на Факултету уметности Универзитета у Приштини, седиште у Звечану, на одсеку Општа музичка педагогија, где стиче звање *Магистар уметности* из области Контрапункта.

Педагогијом се бави у континуитету од 1986. године, почевши у основној школи Чегар и средњој Музичкој школи у Нишу. Од 1992. године ради у високошколском образовању, најпре на Вишој музичкој школи у Нишу, на предметима Хармонија и Контрапункт, а од 2003. године на Факултету уметности Универзитета у Нишу, на Студијском програму основних академских студија Општа музичка педагогија на предмету Контрапункт. Активна је у раду органа Факултета и тренутно је на функцији продекана за уметничко-научни рад.

Од 2005. године учествује на научним симпозијумима. Њено интересовање обухвата поље полифоне анализе и област музичке педагогије.

Библиографија:

- Kodela S., Stojanović, D. i Cvetković, S. (2006): *Slovenci muzičari u niškom kraju (Slovenci glazbeniki v Nišu in okolici*, prevod na slovenački dr Franc Curk). Niš: Slovenska kulturna zajednica „France Prešern“. ISBN 86-7480-039-4
- Stojanović, D. (2005): *Kontrapunktska analiza finala opere Falstaf*. Niš: Studentski informativno izdavački centar, Ur. Dejan Stojiljković. ISBN 86-7178-086-4

Радови објављени у зборницима са скупова међународног значаја:

- Stojanović, D. (2014): Moderna interpretacija starog vizantijskog pojanja u kantati *Ogledalo* Stojana Stojkova, saopštenje na naučnom simpozijumu *Vlado S. Milošević: etnomuzikolog, kompozitor i pedagog, Tradicija kao inspiracija*. Banja Luka: Akademija umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci, Akademija nauka i umjetnosti u Republici Srpskoj, Muzikološko društvo Republike Srpske

- Stojanović, D. (2014): Autorski tretman folklornog materijala u kompoziciji *Rakatka* Stojana Stojkova, saopštenje na IX međunarodnom naučnom skupu *Srpski jezik, književnost, umetnost* u Kragujevcu
- Стојановић, Д. (2013): Принципи организације фолклорног материјала на примеру *Ad libitum* С. Стојкова. У С. Маринковић и С. Додик (Ур) *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација*, 325-336. Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске. ISBN 978-99938-27-12-2
- Стојановић, Д. (2013): Композиција *Селска свита* С. Стојкова као стваралачки продукт народног двогласног певања. У С. Маринковић, С. Додик, А. Петров (Ур.) *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, Традиција као инспирација*, 210-218. Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности у Републици Српској, Музиколошко друштво Републике Српске. ISBN 978-99938-27-13-9
- Stojanović, D. (2008): Primena vizantijskog pevanja u delu savremenog kompozitora, U D. Golemović (Ur) *Dani Vlade S. Miloševića*, 203-216. Вања Лука: Академија умјетности, Музиколошко друштво Републике Српске. ISBN 978-99938-27-07-8
- Стојановић, Д. (2007): Полифонизација македонске народне песме у композицији *Печалбарска* С. Стојкова. У Д. Големовић (Ур) *Дани Владе С. Милошевића*, 361-371. Бања Лука: Академија умјетности, Музиколошко друштво Републике Српске. ISBN 978-99938-27-03-0

Радови објављени у зборницима са домаћих научних скупова

- Стојановић, Д. (2014): Континуирана провера знања у савременом високошколском музичком образовању као предиктивна успешност студената. У Б. Димитријевић (Ур.) *Наука и савремени универзитет 3, Савремене парадигме у науци и научној фантастици*, 409-422. Ниш: Филозофски факултет. ISBN 978-86-7379-348-1
- Stojanović, D. i 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*, 155-165. Ниш: Факултет уметности. ISBN 978-86-85239-15-1

- Стојановић, Д. (2014): Уметничка интерпретација фолклорних идиома на примеру кантате *Мајка себидна* Стојана Стојкова, саопштење на научном скупу *Балкан Арт Форум 2014, Уметност и култура данас: Дух времена и проблеми интерпретације*
- 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*, 26-37. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача. ISBN 978-86-83729-18-0
- Нагорни Петров, Н. и Стојановић, Д. (2013): Важност уџбеника у холистичком приступу настави ужестручних предмета на факултету музичке уметности. У Д. Видановић (Ур.) *Холистички приступи у васпитању*, 38-46. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача. ISBN 978-86-83729-18-0



Универзитет у Нишу

Изјава 1.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

КОНТИНУИТЕТ УСПЕХА УЧЕНИКА И СТУДЕНАТА У НАСТАВИ
КОНТРАПУНКТА

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација, ни у целини, ни у деловима, није била предложена за добијање било које дипломе, према студијским програмима других високошколских установа,
- да нисам кршио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 13.02.2015.

Аутор дисертације: Данијела Стојановић

Потпис аутора дисертације:



Универзитет у Нишу

Изјава 2.

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Име и презиме аутора: Данијела Стојановић

Студијски програм: Педагогија

Наслов рада: КОНТИНУИТЕТ УСПЕХА УЧЕНИКА И СТУДЕНАТА У НАСТАВИ
КОНТРАПУНКТА

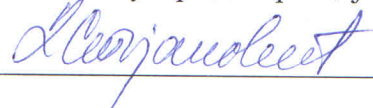
Ментор: др Зорица Станисављевић Петровић, ван. проф. Филозофски факултет
Универзитета у Нишу

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације истоветна електронској верзији, коју сам предао/ла за уношење у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу**.

У Нишу, 13.02.2015.

Аутор дисертације: Данијела Стојановић

Потпис аутора дисертације:





Универзитет у Нишу

Изјава 3:

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да, у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

КОНТИНУИТЕТ УСПЕХА УЧЕНИКА И СТУДЕНАТА У НАСТАВИ КОНТРАПУНКТА

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да подвучете само једну од шест понуђених лиценци; кратак опис лиценци дат је у наставку текста).

У Нишу, 13.02.2015.

Аутор дисертације: Данијела Стојановић

Потпис аутора дисертације: