

ТИЈАНА МИЛИЋ¹

ОМШ „Корнелије Станковић“

Трстеник, Србија

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.091.3.:78]:37.091.212-044.337

BIBLID: 0353-7129, 29(2024)2, p.167-183

DOI 10.5937/norma29-52890

„ТАЈНА“ УСПЕХА УЧЕНИКА – ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА УСПЕШНОСТ У МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ

Резиме: Музичка успешност као комплексан продукт дугогодишњег музичког раста и развоја ученика комплексна је тема за истраживање, јер говоримо о вишеструком утицају спољашњих и унутрашњих фактора. Тема захтева холистички истраживачки приступ, континуирано праћење и испитивање различитих перспектива и популације. У истраживању смо испитивали ставове наставника и ученика (такмичара) у циљу откривања могућих решења која доприносе остваривању музичке успешности. Истраживање је реализовано у току школске 2022/23. на пригодном узорку од 123 испитаника: 66 наставника и 57 ученика. Анализом резултата истраживања издвојени су фактори које ученици и наставници највише вреднују према степену значајности ($M > 4,50$): 1) лични допринос ученика (став наставника $M = 4,84$; став ученика $M = 4,59$); 2) утицај наставника (став наставника из перспективе ученика $M = 4,80$; став ученика $M = 4,52$); 3) љубав према музици (став ученика, $M = 4,63$); 4) утицај родитеља (став наставника, $M = 4,51$). Применом параметријских техника за поређење група утврдили смо да ученици ОМШ више него ученици СМШ вреднују утицај наставника, родитеља и лични допринос као факторе постигнућа на нивоу $p < 0,05$, што нам указује на то да ученици очекују подстицајну средину и подршку током основног музичког образовања и васпитања.

Кључне речи: музичко образовање и васпитање, музичка успешност, наставници музике, фактори развоја

Увод

Специфичност рада у музичкој школи условљава другачији облик рада, методе, стратегије и односе на релацији ученик–наставник, као и родитељ–ученик–наставник. Спровођење разних метода и техника у настави подстичу наставника

1 tmlilic6@gmail.com

да буде што систематичнији и да истовремено пажљиво посматра своје ученике како уче, па и да код ученика развија потребу да искористе продуктивне могућности учења у когнитивним, социјалним и моционалним доменима (Antoniјевић i Radenović, 2022, str. 185). Изазови наставника су многобројни с обзиром на то да се ученици, тзв. дигитални урођеници (Prensky, 2001) мењају у складу са променама у савременом свету. Данас се од наставника очекује да одржи пажњу, мотивисаност, пренесе љубав према музици/инструменту, да развија позитивне навике, вештине и способности које су неопходне за музичко извођење. С обзиром на то да основна музичка школа није примарна, наставницима је још захтевније да одговоре на поменуте изазове. Из угла музичке школе највећи изазов за просветне раднике јесте да код деце одрже пажњу и интересовање за усавршавање вештина извођења на музичком инструменту или самог гласа. „Рад са ученицима не подразумева универзални образац деловања – оно што одговара једном не одговара другом, већ индивидуални приступ, флексибилност и отвореност за промене и развој“ (Milić, 2022, str. 174). Улога наставника за рани музички развој посебно је наглашена у овом раду. Истраживање је реализовано за потребе унапређивања квалитета рада музичке школе и педагошког односа. Жуков (Zhukov, 2007), ауторка која се бавила стратегијама ефикасног вежбања (Ефективно вежбање – перспектива истраживача), истиче да би наставници главног предмета требало да прилагоде процедуру вежбања сваком ученику и да континуирано прате и интервенишу. Такође, јасно упутство о томе шта и како вежбати може уштедети време и смањити фрустрацију ученика. У овом истраживању покушали смо да дођемо до тог одговора („тајна“ успеха ученика) испитивањем ставова такмичара и проценом педагошког искуства наставника. Међутим, мали узорак истраживања нам не дозвољава да доносимо конкретне закључке и претпоставке, тако да смо отворили додатна питања и истраживачке проблеме за даљи рад у циљу подизања квалитета музичког образовања и васпитања.

Теоријски оквир

Музичка успешност као општи циљ представља сложен продукт који је резултат повезаности бројних чинилаца, односно циљ који је временски удаљен и условљен, пре свега, музичким и психичким својствима ученика музике, али и деловањем средине и искуства које ученик стиче током музичког школовања (Bogunović, 2008). Музичка ефикасност у процесу учења и напредовања може се изражавати различитим мерама, односно критеријумима у зависности од образовног система, циљева образовања, узраста, програма читање с листа, свирање по слуху, свирање напамет, свирање увежбаног комада и импровизација, когнитивна, афективна постигнућа, певање, тапшање (Bogunović, 2008, str. 39). Истраживачка дилема која је увек актуелна и увек недовољно испитана јесте: да ли је важан генетски (унутрашњи) утицај или средински (спољашњи) утицај у музичком развоју? Деца класификована као „вундеркинди“ показују „висок степен унутрашње моти-

вације за ангажовање у једној истој активности непрекидно, током доста година“; она живе у подржавајућој атмосфери са приступом инструментима и вежбању; и она проводе значајну количину времена на материјалима који су релевантни за стицање вештина“ (Sloboda, 2005, str. 251, prema Kopiez, 2011, str. 227). Брђановић (2015) истиче да се музичка даровитост може манифестовати на различите начине, односно да је тешко утврдити факторе који утичу на степен даровитости. Помену-та ауторка наводи наслеђене особине од родитеља као фактор, утицај околине, што подразумева образовни статус, подршку родитеља кроз поседовање инструмента, одлазак на концерте, породично слушање и извођење музике, али исто тако, дете без видљивог и јасног разлога у неком тренутку може испољити жељу и таленат. Такође, одређене способности могу се развити упорним вежбањем и радом. Број-ни налази указују на важност уложеног напора младог музичара („промишљено вежбање“) и социјалних фактора као што су родитељска подршка, личност на-ставника и однос са вршњацима (Hallam, 2006, prema Bogunović, 2008). Анализом релевантне теоријске литературе на поменути тему уочавамо да је доминантна ди-скусија о томе шта је важније – наслеђе или средина. Богуновић (Bogunović, 2008) констатује да је за реализацију способности и успешно бављење музиком важно и једно и друго, али да су доприноси различити у зависности од узраста и других улога и задатака током развоја личности.

У контексту индивидуалне наставе, у којој су циљеви широко и комплекс-но постављени, наставник инструмента има централну улогу и одлучујући ути-цај на почетак и ток напредовања (Bogunović, 2008). Наставник би требало да активира, мотивише, саветује, посредује између ученика и различитих извора знања, упућује ученике у различите технике учења и вежбања, организује рад итд. (Milošević, 2016, str. 45). Сушић (2016) указује на то да се музички педаго-зи као просветни радници сусрећу са бројним изазовима, што захтева не само ширину и креативност него и пажљиво размишљање, односно данас се од на-ставника очекује да буде рефлексивни практичар. Шпиљуновић (2004) истиче да би у наставном раду наставник требало да се посвети ученику, приликом чега ће проценити његове могућности, потребе и интересовања, а тек потом на про-грамске садржаје који су предмет заједничке активности. Индивидуални при-ступ у раду захтева висок степен разумевања и осетљивости на индивидуалне карактеристике сваког ученика – сваки ученик има свој стил учења или вежбања, темпо развоја, специфична интересовања, начин размишљања. Свака специфич-ност захтева од наставника другачији приступ, а наставник прилагођава свој рад специфичностима самог ученика (Milošević, 2016). Наставник, поред знања из уже стручне области и дидактичко-методичких вештина, има и посебну васпит-ну улогу да својим личним квалитетима, понашањем, ставовима и вредностима служи као модел за угледање (Maksić, 2006). Очекивања и ставови наставника према ученицима као и његова личност могу утицати на квалитет мотивације ученика (Malinić, 2009). Такође, негативна очекивања која су јавно изражена по-већавају вероватноћу за смањење мотивације ученика за учење (Brophy & Good,

1970). У контексту индивидуалне наставе у музичкој школи поменути утицај је још израженији. Богуновић и Мировић (2014, стр. 469) констатују да „наставник инструмента / главног предмета има посебно место и одлучујући утицај на почетак школовања, ток напредовања, који траје до највиших фаза експертности, па чак и у фази професионалне каријере музичара“.

У намери да се добију подаци како ученици дефинишу музичку успешност којој теже Богуновић је (1995) спровела истраживање у коме је тражено да ученици одговоре на питање: „Шта за тебе значи бити успешан у музици?“ Резултати истраживања указују на то да музичка успешност за ученике значи следеће: унутрашње задовољство, савладавање тешкоћа и постизање високих нивоа експертности, испуњавање сопствених циљева, креативна и изражајна интерпретација, висока компетентност у извођењу. У овој студији то су: важност рада, вежбање, савладавање тешкоћа и препрека, постављање високих и удаљених циљева, сопствени стандарди, критеријуми успеха, испољавање тежње ка савршенству у извођењу, отвореност ка испољавању креативности, нове интерпретације и задовољење унутрашњих потреба. У истраживању које се бавило тумачењем музичке успешности на узорку од 137 ученика Средње музичке школе „Јосип Славенски“ у Београду направљена је дистрибуција фактора који тумаче успешност или неуспешност: задовољство у бављењу музиком (83%), залагање и вежбање (82%), амбиција, односно жеља за постигнућем (65%), наставник главног предмета, односно квалитет наставе коју пружа и степен залагања за ученика (63%), музичка способност ученика (59%), техничка спретност у овладаности музичким инструментом (45%), трема као чинилац који омета достизање успешности (12%) и околности (10%) као спољашња нестабилна дистрибуција (Bogunović, 2006, str. 299-300). Резултати истраживања указују на то да ученици високо приписују важност узроцима успешности који су директно повезани са унутрашњим процесима. Летић и Лунгулов (2016) испитивале су разлику у нивоу успешности испитаника у односу на домен даровитости испитаника и дошле су до закључка да музички даровити ученици предњаче у односу на остале испитанике и у погледу школске успешности и у погледу успешности напредног типа. На основу студија о музичкој експертизи изведен је закључак да музичка достигнућа зависе од више фактора, односно подједнако су важни породица, наставник и вежбање (Howe i Sloboda, 1991, prema Ivaldi, 2011). На основу добијених података анализом релевантне литературе уочавамо значај рада на интринзиčnoј мотивацији у раду са ученицима. Утицај школе, наставника и родитеља требало би бити усмерен ка јачању личних компетенција, самопоуздања и мотивације ученика, развијању потенцијала за музичко изражавање и извођење, самокритичан приступ у раду, саморегулисано учење.

Методолошки оквир рада

Дефинисањем теме и истраживачког проблема пошли смо од кључног питања: које су стратегије и методе ефикасне и ефективне у постизању извођачке

успешности и било ког облика успешности током музичког образовања и васпитања? Проблем истраживања можемо дефинисати у виду питања: да ли је успех детерминисан урођеним талентом, срединским утицајима или личним залагањем и трудом, односно тежимо утврдити факторе „успешности“ рада у музичкој школи? Предмет истраживања односи се на утврђивање фактора који доприносе позитивним резултатима и исходима рада у музичкој школи. Општи циљ истраживања: испитивањем релевантне литературу на поменућу тему и ставова ученика и наставника утврдити на основу искуства учења факторе који у највећој мери доприносе остваривању исхода на такмичењима (извођење музике и концертна делатност као општи циљ музичког образовања и васпитања).

Полазимо од опште хипотезе да ученици који су постигли одређене резултате на такмичењима имају позитивно искуство и ставове према музичком образовању, активностима и даљем напредовању, односно да високо вреднују потенцијалне факторе који утичу на музичку успешност ученика. Дефинисани су следећи истраживачки задаци: 1) Испитати преференције ученика за наставак школовања; 2) Проценити факторе постигнућа музичке успешности из перспективе наставника и ученика; 3) Испитати ставове наставника и ученика о школским активностима као потенцијалних фактора музичке успешности; 4) Проценити мотиве за остваривање музичке успешности из перспективе ученика и наставника; 5) Испитати ставове ученика и наставника о свакодневной рутини вежбања, дужини вежбања за потребе такмичења; 6) Испитати разлике у процени фактора постигнућа ученика и наставника у односу на ниво образовања (основна музичка школа и средња музичка школа); 7) Испитати разлике у ставовима наставника и ученика у процени фактора постигнућа.

Методe анализe података

За статистичку обраду коришћен је програмски пакет СПСС, док су у интерпретацији добијених података коришћени дескриптивна статистика и параметријски тестови за поређење група на граничном нивоу $p < .05$ (т-тест). Инструмент је конструисан за потребе истраживања проучавањем релевантне литературе посебно за популацију ученика и наставника. За потребе истраживања конструисана су два истраживачка инструмента посебно за популацију ученика и популацију наставника (Гугл упитник: питања отвореног и затвореног типа, као и петостепена скала Ликертовог типа): истраживачки инструмент за ученике <https://forms.gle/WrZnqFVphRLeZN8b6>; истраживачки инструмент за наставнике <https://forms.gle/hf4KhfxmqhUnUeH9>. На узорку од 57 ученика од 18 ајтема применом петостепене скале Ликертовог типа утврдили смо да вредност Кронбах алфа коефицијента износи 0,76, што нам потврђује да има добру унутрашњу сагласност, јер је добијена вредност већа од 0,7.

Популација и узорак истраживања

Током марта месеца 2023. године упућен је мејл свим музичким школама на територији Републике Србије, укључујући МШ у Подгорици, са позивом за учешће у истраживању (укупно: 13 музичких школа је узело учешће у нашем истраживању). Узорак истраживања у односу на независне варијабле (пригодни узорак ученика 57): основна музичка (N = 29) средња музичка (N = 28); ОМШ „Корнелије Станковић“ Трстеник (n = 19); МШ „Божидар Трудић“ Смедеревска Паланка (N = 3); МШ „Коста Манојловић“ (N = 10); МШ „Васа Павић“ Подгорица (N = 1); МШ „Стеван Мокрањац“ Пожаревац (N = 18); СОМО Кула (N = 1); МШ „Јосиф Маринковић“ Вршац (N = 5); девојчице (N = 33), дечаки (N = 24).

Пригодни узорак наставника (N = 66): у односу на пол мушки (N = 21) и женски (N = 45). Истраживачки инструмент су попунили наставници из 13 музичких школа: ОМШ „Корнелије Станковић“ Трстеник (N = 18); МШ „Божидар Трудић“ Смедеревска Паланка (N = 2); „Коста Манојловић“ Земун (n = 2); „Васа Павић“ Подгорица (n = 2); „Стеван Мокрањац“ Пожаревац (N = 7); СОМО Кула (N = 2); „Јосиф Маринковић“ Вршац (N = 8); „Владимир Ђорђевић“ Алексинац (N = 9); „Стеван Мокрањац“ Краљево (N = 4); „Војислав Лале Стефановић“ Ужице (N = 4); „Др Војислав Ђорђевић“ Београд (N = 3); „Стеван Христић“ Крушевац (N = 4); „Стеван Мокрањац“ Сенета (N = 1).

Резултати истраживања

Интересовање ученика за наставак музичког образовања и васпитања

Испитане су преференције ученика за даље музичко школовање. Од укупног узорка ученика (N = 57): 59,6% жели да настави школовање (N = 34 – одговор *да*), 21,1% још увек није потпуно сигурно (N = 12 – *можда*) и 19,3% не жели (N = 11 – *не*). На основу добијених резултата констатујемо да више од половине испитаног узорка ученика који су током музичког образовања постигли одређени извођачки успех на такмичењима жели да настави музичко школовање.

Процена фактора постигнућа из перспективе ученика и наставника

У истраживању смо тражили од ученика да процене факторе постигнућа у музичком развоју. Резултати су приказани табеларно применом дескриптивне статистике.

У табели 1 приказане су средње вредности које се односе на процену фактора постигнућа из перспективе ученика. На основу добијених података можемо направити дистрибуцију највише вреднованих фактора: љубав и уживање у музици (M = 4,63), лични допринос као резултат вежбања (M = 4,59), утицај настав-

ника као модел за угледање ($M = 4,52$), утицај школе (промоција и подстицај) ($M = 4,42$) и утицај родитеља ($M = 3,96$).

Табела 1. Процена фактора постигнућа од стране ученика

Фактори постигнућа	N	Min	Max	M	sd
Лични допринос као резултат вежбања	57	1.00	5.00	4,59	0,52
Утицај наставника	57	1.00	5.00	4,52	0,84
Утицај родитеља	57	1.00	5.00	3,96	1,20
Љубав и уживање	57	1.00	5.00	4,63	0,72
Подстицај школе (промоција)	57	1.00	5.00	4,42	0,90

Такође, тражили смо од наставника да процене факторе постигнућа у музичком развоју проценом из перспективе ученика, односно да процене из перспективе када су они били ученици („У ципелама ученика“). У табели 2 приказане су средње вредности које се односе на процену фактора постигнућа наставника из перспективе ученика. На основу добијених података можемо направити дистрибуцију највише вреднованих фактора: утицај наставника/ментора ($M = 4,80$); утицај родитеља ($M = 4,36$), „мит о марљивости“ ($M = 4,13$), мит о едукацији ($M = 3,89$), утицај средине ($M = 3,72$), „мит о раном развоју“ ($M = 3,37$), трансгенерацијски утицај ($M = 3,27$).

Табела 2. Процена фактора постигнућа од стране наставника
(перспектива ученика – „У ципелама ученика“)

Фактори постигнућа	N	Min	Max	M	sd
Утицај наставника/ментора	66	1.00	5.00	4,80	0,47
Утицај родитеља	66	1.00	5.00	4,36	0,88
Утицај средине	66	1.00	5.00	3,72	1,08
Трансгенерацијски утицај	66	1.00	5.00	3,27	1,25
„Мит о раном развоју“ ²	66	1.00	5.00	3,37	1,07
„Мит о марљивости“ ³	66	1.00	5.00	4,13	0,92
„Мит о едукацији“ ⁴	66	1.00	5.00	3,89	0,80

У истраживању су процењени фактори из перспективе наставника као музичких педагога, конкретно лични допринос ученика и утицај родитеља. У табели 3 на основу добијених података наставници високо вреднују факторе, на првом месту лични допринос ученика ($M = 4,84$), затим утицај родитеља ($M = 4,51$). Наставници као музички педагози подједнако као и ученици препознају

2 Према овом миту изврстан значи да морате почети изврсно са акцентом на рано детињство (Sloboda, 1996).

3 Према овом миту кључно је да истрајно и дуго радите и можете постићи изврсне резултате, повећан број сати и мотивација су значајни аспект учења (Sloboda, 1996).

4 Овај мит тврди да музичка извршност зависи од формалне обуке, односно наставе и ментора/наставника са великим искуством (Sloboda, 1996).

значај личног доприноса у раду ученика као битан фактор у постизању музичке успешности.

Табела 3. Процена фактора постигнућа из перспективе музичких педагога

Фактори постигнућа	N	Min	Max	M	sd
Лични допринос ученика	66	1.00	5.00	4,84	0,40
Утицај родитеља	66	1.00	5.00	4,51	0,63

Школске активности као фактори музичкој успешности

Ученици су процењивали допринос школских активности у музичкој школи који доприносе музичкој успешности. И наставници су процењивали исте ајтеме. Наставници су процењивали факторе из перспективе ученика – „Утицаја ученика“ тражили смо да процене факторе када су они били ученици. У табели 4 приказане су добијене вредности на основу истраживања, односно процењивања ставова ученика и наставника. На основу добијених података констатујемо да ученици високо вреднују (више од 50%) уживање у музици (84,2%), утицај наставника (57,9%), наступе у школи (52,6%), док наставници проценом из перспективе ученика („Утицаја наставника“) утицај наставника (84,8%), уживање у музици (66,7%), наступи у школи / наступи ван школе (63,6%), индивидуални часови са разредним старешином (57,6%) свирање са другим ученицима (56,7%), учешће на такмичењима (50%). Остали фактори су процењени мање од 50%.

Табела 4. Процена школских активности као потенцијални фактори постигнућа

Фактори постигнућа позитивни ставови – одговори	ставови ученика (N = 57)		ставови наставника	
	N	%	N	%
Индивидуални часови са разредним старешином	19	33,1%	38	57,6%
Групни часови са наставником	16	28,1%	15	22,7%
Певање у хору	16	28,1%	22	33,3%
Свирање са другим ученицима (камерна музика)	16	28,1%	37	56,7%
Учешће на такмичењима	23	40,4%	33	50%
Наступи у школи	30	52,6%	42	63,6%
Наступи ван школе	24	42,1%	42	63,6%
Уживање у музици	48	84,2%	44	66,7%
Утицај наставника – наставник као узор...	33	57,9%	56	84,8%
Друго – родитељи	-	-	1	1,5%

Мотиви постојања из перцепције ученика

Ученици су процењивали мотиве постигнућа, где им је пружена могућност да образложе одговор кроз питање отвореног типа. На основу обраде добијених података, односно одговора ученика груписали смо одговоре у следеће категорије, с обзиром на то да је било поклапања у ставовима, односно сличних одговора и образложења на узорку од $n = 57$: љубав према музици/инструменту ($n = 21$, 36,9%); жеља за успехом/лично напредовање ($n = 19$, 33,3%); наступи кроз концерте и такмичења као мотив ($n = 6$, 10,6%); позитиван утицај наставника ($n = 4$, 7%); забава ($n = 2$, 3,5%); и остали одговори ($n = 1$, 1,8%): спољашњи/материјални подстицаји, лични развој, утицај вршњака/околине.

Мотиви постојања из перцепције наставника

Наставници су процењивали мотиве постигнућа, где им је пружена могућност да образложе одговор кроз питање отвореног типа. На основу обраде добијених података, односно одговора наставника као музичких педагога груписали смо одговоре у следеће категорије, с обзиром на то да је било поклапања у ставовима, односно сличних одговора и образложења на узорку од $n = 66$: наступи, такмичења, заједничка свирања, здрава конкуренција (извођење музике) 31,8%; спољашњи утицаји – утицај родитеља, наставника, околине 25,8%; занимљив и прилагођен програм 12,1%; слушање музике 12,1%; љубав према музици 10,6%; награда, успех 10,6%; заједничко дружење, игра, забава 10,6%; рад на самомотивацији, самопоуздању, 10,6% постављање личних циљева.

„Добре“ стране учешћа на такмичењима из перцепције ученика

Ученици су кроз питање отвореног питања имали могућност да утврде „добре“ стране учешћа на такмичењима, одговоре смо груписали на следећи начин ($n = 57$, 100%): позитивно искуство учења/развоја ($n = 14$, 24,6%); награда ($n = 12$, 21,1%); забава ($n = 10$, 17,5%); суочавање са тремом ($n = 7$, 12,3%); мотивација за развој/учење ($n = 7$, 12,3%); не знам ($n = 2$, 3,5%) и остали одговори ($n = 1$, 1,8%): притисак других, наставак школовања.

Свакодневна рутина вежбања из перцепције ученика и наставника

Јоргенсен (Jorgensen, 2004) наглашава да је руковођење временом интегрални део ефикасног вежбања, где је сваки почетник фокусиран на одређивање и преиспитивање дужине и учесталости вежбања. Ученици и наставници су процењивали ставове који се односе на процену уложеног времена за вежбање – ставови који се односе на рутину вежбања музичког инструмента или певања. Самопроценом личног музичког развоја сагласни су у ставу, односно највише

вреднују следећу тврдњу: „Равномерно распоређујем време за вежбање – веждам скоро сваки дан у току школске године“ – ставови ученика (40,4%) и ставови наставника (48,5%).

Табела 5. Процена уложеног времена за потребе вежбања и музичког развоја – ставови наставника и ученика

Време вежбања – ставови ученика (N = 57) и наставника (N = 66)	ставови ученика		ставови наставника	
	N	%	N	%
Равномерно распоређујем време за вежбање – веждам скоро сваки дан у току школске године	23	40,4%	32	48,5%
Равномерно распоређујем време за вежбање – веждам неколико дана у току радне недеље	10	17,5%	17	25,8%
Веждам по потреби – повећам интензитет вежбања када имам неке важне догађаје (наступ, испит, такмичење)	16	28,1%	13	19,7%
Веждам једном до два пута у току радне недеље	4	7%	-	-
Друго: „веждам сваки дан“	2	3,5%	2	3%
Друго: „не веждам“	1	1,8%	1	1,5%
Друго: „свакодневно вишесатно вежбање“			1	1,5%
Друго: „Веждам сваки дан у току школске године и по могућности током распуста“	1	1,8%	-	-

Оквирно време вежбања у току дана из перспективе ученика и наставника – приказија ујединој вежбања

Ученици су кроз питање отвореног типа имали могућност да утврде време које проведу вежбајући у току једног дана, одговори су груписани и приказани табеларно (фреквенције и проценти). У табели је приказана анализа уложеног времена за потребе вежбања и усавршавања инструменталног извођења, где су приказани ставови ученика (такмичара) и ставови наставника (из перспективе када су они били ученици) – ученици који су наставили школовање и имају искуства и као извођачи и музички педагози. Добили смо следеће податке: од 0 до 1 ч. (33,3%) и од 1 до 2 ч. (29,8%), док наставници (из перспективе ученика) имају мало веће вредности: од 1 до 2 ч. (34,8%), од 0 до 1 ч. (24,2%), од 2 до 3 ч. (22,7%).

Табела 6. Дужина вежбања инструмента – ставови наставника и ученика

Време вежбања	ставови ученика (N = 57)		ставови наставника (N = 66)	
	N	f	N	F
од 0 до 1 ч.	19	33,3%	16	24,2%
од 1 ч. до 2 ч.	17	29,8%	23	34,8%
од 2 ч. до 3 ч.	8	14%	15	22,7%
од 3 ч. до 4 ч.	4	7%	7	10,6%
преко 5 ч.	2	3,5%	1	1,5%
6 ч. или више	1	1,8%		
8 ч.	-	-	1	1,5%
веждам само у школи	2	3,5%		
не знам	3	5,3%	1	1,5%
„паметно вежбање“	-	-	2	3%

**Разлике у процени фактора постигнућа
од стране ученика у односу на ниво образовања**

За потребе утврђивања статистички значајне разлике у ставовима ученика основних и средњих школа користили смо параметријске тестове за поређење група (т-тест). На основу добијених резултата можемо закључити да ученици основног музичког образовања и васпитања више него ученици средњег музичког образовања и васпитања вреднују испитане факторе постигнућа: наставници, родитељи и лични допринос на нивоу $p < 0.05$. На основу добијених резултата можемо закључити да ученици основног образовања више вреднују утицај и значај подршке родитеља у процесу музичког образовања него старији ученици (СМШ), као и утицај наставника и личног доприноса.

Табела 7. Разлике у процени фактора постигнућа наставника и ученика

Фактори постигнућа	N	M	sd	t	p
Утицај наставника	основна (n = 29)	4,48	0,46	2,90	0,005
	средња (n = 28)	4,21	1,03		
Утицај родитеља	основна (n = 29)	4,31	0,84	2,27	0,02
	средња (n = 28)	3,60	1,42		
Лични допринос	основна (n = 29)	4,79	0,41	2,13	0,03
	средња (n = 28)	4,39	0,91		

Разлике у процени фактора постигнућа од стране ученика и наставника

Применом параметријских тестова за поређење група добио смо статистички значајну разлику у ставовима наставника и ученика на нивоу $p < 0,05$, и то у следећим факторима: наставници ($M = 4,51$) више процењују значај утицаја родитеља него ученици ($M = 3,96$); наставници ($M = 4,80$) више процењују значај утицаја наставника као фактора развоја него ученици ($M = 4,52$); наставници ($M = 4,84$) више него ученици процењују лични допринос као фактор постигнућа. Можемо закључити да наставници препознају значај унутрашњих (лични допринос) и спољашњих фактора (утицај наставника и родитеља) у процесу музичког раста и развоја.

*Табела 8. Разлике у ставовима ученика и наставника
у процени фактора постигнућа*

Фактори постигнућа	N	M	sd	t	p
Утицај родитеља	наставници – перспектива наставника (66)	4,51	0,63	3,21	0,002
	ученици (57)	3,96	1,20		
Утицај наставника	наставници – перспектива ученика (66)	4,80	0,47	2,77	0,02
	ученици (57)	4,52	0,84		
Лични допринос	наставници – перспектива наставника (66)	4,84	0,40	2,41	0,01
	ученици (57)	4,59	0,72		

Дискусија

На основу добијених података ученици највише вреднују по степену значајности на првом месту *љубав и уживање у свирању* ($M = 4,63$), *лични допринос ученика* ($M = 4,59$), *утицај наставника* ($M = 4,52$), *постигнућај музичке школе уопште* ($M = 4,42$) и на последњем месту *утицај родитеља* ($M = 3,96$). Највише вредновани фактори, прва два, повезани су унутрашњим мотивима (интринзична мотивација) – *љубав и уложени труд и напор*, али исто тако високо се вреднује утицај наставника и школе, док је најмање вреднован утицај родитеља. Наставници из перспективе ученика („У цицелама ученика“) по степену значајности на првом месту вреднују *утицај наставника* ($M = 4,80$), *утицај родитеља* ($M = 4,36$), *затим лични допринос кроз приказане теоријске приказе „мит о марљивости“* ($M = 4,13$), *мит о едукацији* ($M = 3,89$), *утицај средине* ($M = 3,72$) и на последњем месту теоријска претпоставка кроз лични допринос „мит о раном развоју“ ($M = 3,37$). На основу добијених података можемо закључити

да наставници на основу процене своје историје музичког развоја („У ципелама ученика“) више вреднују срединске/спољашње утицаје као факторе постигнућа. Такође је високо вреднован „мит о марљивости“, односно лични допринос кроз рад и вежбање. Наставници као музички педагози високо вреднују лични допринос ученика (способности, залагање, посвећеност) као битан фактор успешности ($M = 4,84$), као и утицај родитеља ($M = 4,51$), више него из перспективе ученика ($M = 4,36$). Богуновић и сарадници (2012) дошли су до закључка да наставници у музичким школама упркос различитим потешкоћама од друштвено-економских, техничких, до недостатка одређених компетенција ипак проналазе мотиве и начине за бављењем одабраном професијом и да су, пре свега, унутрашње мотивисани за професионални развој без обзира на отежавајуће срединске околности. Ученици су највише вредновали лични допринос као битан фактор развоја $M = 4,56$. Резултати истраживања нам потврђују значај односа на релацији наставник, ученик и родитељ као битан предуслов за остваривање музичке успешности и развоја. Талајић (2022) тумачењем музичке успешности издваја интеракцију бројних фактора, међу којима су мотивација, самоефикасност, особине личности и надареност, док је мотивација једна од најважнијих компонената која делује на исходе учења и успеха.

На основу процене ставова ученика и наставника могуће је направити дистрибуцију највише вреднованих фактора постигнућа: 1) лични допринос ученика (став наставника као музичких педагога) $M = 4,84$; 2) утицај наставника (став наставника из перспективе када су они били ученици) $M = 4,80$; 3) љубав према музици (став ученика) $M = 4,63$; 3) лични допринос ученика кроз вежбање (став ученика) $M = 4,59$; 4) утицај наставника (став ученика) $M = 4,52$; 5) утицај родитеља (став наставника као музичких педагога) $M = 4,51$.

Проценом школских активности и других фактора током музичког образовања и васпитања може се направити дистрибуција највише вреднованих фактора, на првом месту: 84,8% утицај наставника као ментора према мишљењу наставника из перспективе ученика. Такође високо вреднован фактор 84,2% уживање у музици – највише вреднован фактор према мишљењу ученика. Сличне резултате добила је и ауторка Богуновић 2006. године, где су процењивани фактори који тумаче успешност: 83% задовољство у бављењу музиком (Boĝunović, 2006). Утицај наставника као ментора према мишљењу ученика у нашем истраживању оцењен је 57,9% и наступи у школи 52,7%, док су остали фактори према мишљењу ученика вредновани испод 50%. Са друге стране, наставници из перспективе ученика вреднују више факторе оценом изнад 50%: уживање у музици, наступи ван школе, наступи у школи, индивидуални часови са разредним старешином и камерна музика. Проценом мотива постигнућа према мишљењу ученика највише су вредновани љубав према музици и жеља за успехом, док наставници издвајају практичне активности извођења музике, спољашње утицаје, занимљив програм. Наше истраживање се поклапа са закључком из 2006. године

да ученици препознају важност фактора који су директно повезани са унутрашњим процесима (Bogunović, 2006).

Halam (Hallam, 2001, prema Jorgensen, 2004) издваја податак да је 95% почетника и напредних ученика из њене студије известило о повећању вежбања током неколико недеља пре испита. Са друге стране распусти резултирају смањењем дужине и учесталости вежбања код ученика (Sloboda et al., 1996, prema Jorgensen, 2004). Вешти музичари улажу много више напора и концентрације током вежбања од мање вештих музичара и пре ће замислити, пратити и контролисати своје свирање тако што се фокусирају на оно што вежбају и на начин на који може да се поправи (Ericsson, 1977, prema McPhwesin & Davidson, 2006). Налази нашег истраживања указују да ученици равномерно распоређују време за вежбање, односно вежбају скоро сваки дан (ученици, 40,5%), док највише утроше од 0 до 1 ч. за вежбање у току дана 33,3% и од 1 ч. до 2 ч. 29,8% испитаника. Утврђивањем разлика у ставовима испитаника применом статистичких тестова за поређење група (т-тест) добили смо податак који указује на то да ученици основношколског узраста захтевају подстицајну средину и подршку од самог почетка школовања као битан предуслов за музички развој, више него старији ученици који похађају средњу школу. Такође, наставници више него ученици препознају значај унутрашњих фактора (лични допринос) и спољашњих фактора (утицај наставника и родитеља) у процесу музичког раста и развоја.

Закључак

Феномен музичког развоја и успешности веома је комплексан за анализу и процену, обухвата утицај различитих фактора, захтева примену различитих истраживачких метода и техника ради освешћивања и унапређивања квалитета рада са ученицима. На основу добијених података можемо одговорити на истраживачко питање које смо поставили на почетку, односно открити „тајну“ наших ученика и наставника на узорку од 123 испитаника: за постизање музичке успешности неопходни су лични допринос и ангажовање кроз промишљено вежбање, утицај и подршка наставника као ментора, љубав према музици / задовољство, подршка родитеља; уживање у музици – највише вреднован фактор од стране ученика приликом процене; као битна стратегија у процени учесталости издваја се равновремено распоређивање времена – свакодневно вежбање; дужина вежбања од 1 до 2 сата; ученицима основног музичког образовања и васпитања значајна је подршка наставника, родитеља и вршњака; наставницима је битна партнерска сарадња са родитељима и ученицима. Општа хипотеза је потврђена: ученици који су постигли одређене резултате на такмичењима имају позитивно искуство и ставове према музичком образовању, активностима и даљем напредовању, односно високо вреднују потенцијалне факторе који утичу на музичку успешност ученика. Налази нашег истраживања потврђују закључке о важности уложеног напора музичара/ученика, али и социјалних фактора као што је ути-

цај наставника, родитељска подршка, школске активности (Hallam, 2006, prema Bogunović, 2008). Сложићемо се са ставом да су за остваривање музичке успешности и резултата на такмичењима као један од показатеља музичке успешности битни наслеђе и средина, како наводи Богуновић (2008), важни су и један и други чији допринос зависи од узраста и других улога и задатака током развоја личности. На основу резултата издваја се препорука да би наставници требало да напусте традиционалну улогу и да теже примени принципа индивидуализације и диференцијације у наставном раду комбиновањем метода и стратегија које су у потпуности прилагођени могућностима ученика уз уважавање унутрашњих и спољашњих фактора који су међусобно испреплетани и условљени на развојном путу.

„Када су у питању такмичења, препоручују се велика умереност и опрез. Мудар наставник неће допустити да ученичка мотивација с временом постане искључиво такмичарски обојена, као и да сопствени рад вреднује бројем награда и признања које његови ученици освајају“ (Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/17, 27/18 – др. закон и 10/19, стр. 361). Музичко извођење као кључна област у музичком образовању и васпитању требало би да буде основни задатак и кроз такмичарске активности у процесу учења и формирања личности ученика. Овим истраживањем смо указали на значај васпитног аспекта и утицаја који је специфичан у музичким школама кроз индивидуални облик рада (педагошки однос и веза која се остварује на релацији између ученика и наставника током музичког образовања и васпитања). Најважнији задатак наставника у музичким школама је рад на развијању унутрашње мотивације, личног задовољства који су покретачи за остваривање музичке успешности, укључујући и резултате на такмичењима као један од облика успешности.

Литература

- Antonijević, R., & Radenović, D. (2022). Povezanost primene različitih tehnika učenja i nastavnih modela sa školskim uspehom učenika. *Norma*, 27(2), 183-198. <https://doi.org/10.5937/norma2202183A>
- Bogunović, B. (1995). *Motivacione karakteristike učenika srednje muzičke škole* [Magistarska teza]. Beograd: Filozofski fakultet.
- Bogunović, B. (2006). Svojstva ličnosti nastavnika muzike. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 28(3), 247-263. <https://doi.org/10.47152/ziksi>
- Bogunović, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogunović, B., Dubljević, J. i Buden, N. (2012). Muzičko obrazovanje i muzičari: očekivanja, tok i ishodi. *Institut za pedagoška istraživanja*, 44(2), 402-423. 10.2298/ZIPI1202402B.

- Bogunović, B. i Mirović, T. (2014). Visoko obrazovanje muzički darovitih: studentske procene kompetencije nastavnika. *Primenjena psihologija*, 7(3), str. 469-491. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.3.469-491>
- Brđanović, D. (2015). Glazbena darovitost i obrazovni sustav. *Rasprave i članci*, 661-678. <https://doi.org/10.5840/jcroatstud19983910>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of educational psychology*, 61(5), 365-374.
- Zhukov, K. (2007). Effective practising: A research perspective. *Australian Journal of Music Education*, (1), 3-10. <https://doi.org/10.1080/14613800601127585>
- Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. Williamon (Eds.), *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-104). Oxford: Oxford University Press.
- Kopiez, R. (2011). The musical child prodigy (wunderkind) in music history: A historiometric analysis. In I. Deliège & J. W. Davidson (Eds.), *Music and the mind: Essays in honour of John Sloboda* (pp. 225-236). Oxford: Oxford University Press.
- Letić, M. i Lungolov, B. (2016). Socio-demografski činioci uspešnosti darovitih učenika. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLI(2), 215-232. <https://doi.org/10.19090/gff.2016.2.215-232>
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milić, T. (2022). Profil idealnog nastavnika iz perspektive učenika. *Pedagoška stvarnost*, 68(2), 161-176. <https://doi.org/10.19090/ps.2022.2.161-176>
- Milošević, I. (2016). Odnos nastavnika prema muzički nadarenim učenicima u srednjoj stručnoj školi i gimnaziji. *Artefact*, 2(1), 43-52. <https://doi.org/10.59417/nir.2022.21.85>
- McPherson, G., & Davidson, J. (2006). Playing an instrument. In G. McPherson (Eds.), *The child as musician: A Handbook of musical development* (pp. 331-352). Oxford: Oxford University Press.
- Pravilnik o planu i programu nastave i učenje za osnovno muzičko obrazovanje i vaspitanje (2019), *Službeni glasnik Republike Srbije*. Br. 88/17, 27/18 – dr. zakon i 10/19.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Sloboda, J. (1996). Musical excellence – how does it develop? In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 165-178). Oxford: Oxford University Press.
- Sušić, B. (2016). Kognitivni model glazbenog razvoja. *Napredak*, 157(1-2), 33-53. <https://doi.org/10.31192/np.14.1.4>
- Talajić, M. (2022). Čimbenici uspešnosti u glazbenom obrazovanju. *Eho*, 6, 56-63. <https://doi.org/10.21464/mo46.124.3955>

Špijunović, K. (2004). Uloga nastavnika u identifikaciji i radu sa potencijalno darovitim učenicima. U G. Gojkov (Ured.), *Zbornik 10: radovi sa Međunarodnog naučnog skupa „Strategije podsticanja darovitih“* (str. 349-358). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

THE ‘SECRET’ TO STUDENT SUCCESS – FACTORS INFLUENCING ACHIEVEMENT IN MUSIC EDUCATION AND TRAINING

Summary: Musical achievement as a general goal of music education and upbringing is a complex product of long-term growth and development of artists, influenced by numerous factors, which is also a challenging topic for research. The topic requires a holistic research approach that will provide us with possible paths and potential factors that influence musical development. Our research is focused on examining the attitudes of teachers and students in order to discover possible solutions that contribute to achieving musical success, in our case, participation or success in music competitions, as one of the possible indicators. The research was conducted during the 2022/23. school year on a sample of 123 participants: 66 teachers and 57 students. Through the analysis of research results, factors that were highly valued by both students and teachers in terms of their significance were identified ($M > 4.50$): 1) personal contribution of students (teacher's perspective: $M = 4.84$; student's perspective: $M = 4.59$); 2) teacher influence (teacher's perspective from the students' point of view: $M = 4.80$; student's perspective: $M = 4.52$); 3) love for music (student's perspective: $M = 4.63$); 4) parental influence (teacher's perspective: $M = 4.51$). By applying parametric techniques for group comparison, we determined that students from the Elementary Music School value teacher influence, parental influence, and personal contribution as factors for achievement more than students from the SMS at a significance level of $p < 0.05$. This indicates that they expect a stimulating environment and support during their elementary music education. Research on this topic requires constant examination and evaluation in order to expand knowledge and improve practice. We must also not overlook the benefits of music education, which may not necessarily result in success and external outcomes. We aim to highlight the educational aspect of the overall development of students attending music school.

Keywords: music education, music achievement, music teachers, developmental factors