

УНИВЕРЗИТЕТ “СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ – БИТОЛА



**ОСОБИНИТЕ НА МУЗИЧКИ НАДАРЕНАТА ЛИЧНОСТ КАКО
ФАКТОР НА ПЕРСОНАЛИЗАЦИЈА ВО ДИДАКТИЧКИТЕ
ИНСТРУКЦИИ
(ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА)**

Кандидат:

М-р Јасмина Столик Пивнички

Ментор:

Проф. Д-р Грозданка Гојков

Битола, 2021. година

Комисија за одбрана на докторскиот труд:

МЕНТОР

проф. д-р. Грозданка Гојков

Редовен професор

Универзитет

ЧЛЕНОВИ НА КОМИСИЈАТА:

проф. д-р. Љупчо Кеверески

проф. д-р. Деан Илиев

проф. д-р. Татјана Атанасоска

проф. д-р. Јове Димитрија Талески

ИЗЈАВА

од м-р Јасмина Столиќ Пивнички

Под морална, материјална и друга одговорност изјавувам дека при изработката на докторскиот труд ги почитував позитивните законски прописи од областа на заштитата на интелектуалната сопственост и не користев реченици и делови на трудови на други автори без да ги почитувам методолошките стандарди. Тоа значи дека трудот е мое оригинално дело.

Со почит

СОДРЖИНА

АПСТРАКТ	6
УВОДНО РАЗГЛЕДУВАЊЕ	7
I ТЕОРИСКИ ПРИСТАП НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	15
1. ФИЛОЗОФСКИ АСПЕКТИ НА ПЕРСОНАЛИЗАЦИЈАТА КАКО ПЕДАГОШКА ОРИЕНТАЦИЈА ВО ПОТИКНУВАЊЕТО НА РАЗВОЈОТ НА МУЗИЧКАТА НАДАРЕНОСТ.....	15
2. КОНЦЕПЦИИ НА НАДАРЕНОСТА	43
2.1. Првобитни сваќања на надареноста	46
2.2. Современи сваќања на надареноста	51
3. МУЗИЧКА НАДАРЕНОСТ И ТАЛЕНТ	64
3.1. Терминолошко одредување на поимите музичка надареност и талент	64
3.2. Музичко-психолошки својства на надарените ученици	72
4. МЕНТОРСТВО СО МУЗИЧКИ НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ	75
4.1. Поимно одредување на менторството – советување и подршка на надарените.....	75
4.2. Улогата на менторот во работата со музички надарените ученици – Каков треба да биде менторот ?	80
II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ.....	90
Предмет на истражувањето	90
Проблем на истражувањето.....	90

Цел на истражувањето	91
Задачи на истражувањето	91
Хипотези на истражувањето	93
Видови на истражувањето	93
Варијабли на истражувањето.....	93
Популација и примерок на на истражувањето	93
Методи, техники и инструменти на истражувањето	94
Начин на обработка на податоците на истражувањето	93
Организација на истражувањето	94
Научни и стручни допринос на истражувањето	94
III ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	101
Дескриптивна статистика и корелација– ученички примерок.....	110
ЗАКЛУЧОК	111
ЛИТЕРАТУРА	114
ПРИЛОЗИ	134

АПСТРАКТ

Потврда за комплексната природа на надарените доаѓа во прв план при секое сретнување со проблемите на надарените поединци, како и на потешки прилики за нивно решавање.

Анализирајќи бројни наоди на истражувањето, може да се заклучи дека причините за успех, како и неуспех на надарените, се сокриени во структурата на личноста на надарените поединци и во подршката и адекватното водство на менторот.

Целта на трудот е следната: со теориска анализа и емпириски наоди да се согледаат и дознаат можностите и моменталната ситуација, да се пронајдат одговори на прашањето да ли професорите по солфежо ги препознаваат особините на музички надарените личности ученици и дали во однос на нив, ги персонализираат дидактичките инструкции.

Основниот наод се однесува на фактот дека позитивните резултати надминуваат одредени проблеми во напредувањето на музички надарените кои често лежат во персонализираниот пристап и адекватниот однос меѓу ученикот-менторот.

Индивидуализираниот пристап, кој подразбира уважување на целата личност на ученикот, може да доведе до врвен напредок на музички надарените поединци, како и достигнување на највисок ниво на музичка успешност.

Клучни зборови: музичка надареност, особини на личноста, персонализација, дидактички инструкции, однос ученик-ментор.

УВОДНО РАЗГЛЕДУВАЊЕ

Набљудувајќи ја историјата на човештвото во областа на достигнувањата, неспорно е дека врвните дела или пронајдоците на поединците отсекогаш привлекувале внимание и биле предмет на интересирање и проучување на целото општество.

Веќе неколку децении, феноменот надареност се наоѓа во центарот на интересирањето за проучување на овој феномен. Бројни теории и обиди да се дефинира концептот на надареност, а според тоа и музичката надареност, укажува на сложената природа на овој проблем, чии резултати можат да се толкуваат, анализираат и формулираат на неколку начини. Сепак, одредени теории во врска со овој концепт заземаат водечко место во светот и се издвојуваат од другите по своето значење.

Теориите што ќе ги проучуваме, особено модерните, имаат одредени заеднички елементи, кои воглавно се однесуваат на набљудување на повеќе фактори кои истовремено влијаат на развојот на музичката надареност, но и значајни разлики кои ни овозможуваат различни пристапи кон согледувањето на феноменот и проучување на музичката надареност.

Општо е познато дека надареноста припаѓа на групата психолошки феномени, кои според Алтарас припаѓаат во областа на *позитивна психологија*, дефинирани како дисциплини задолжени за *племенити и конструктивни аспекти на нашето однесување и доживување* (Altaras, 2006: 5).

Со оглед на тоа што од одамна е надминат фактот дека секој ученик е ист, неопходен е персонализиран пристап кон секоја индивидуа во областа на музичката надареност. Овој сегмент на трудот претставува неопходност.

Набљудувајќи ги проблемите на бројните истражувања, како и ефектите добиени од праксата, дојдовме до заклучок дека многу автори се занимаваат и со проблемите на успехот и неуспехот на надарените, проучувајќи ги факторите што водат до двата проблема (Altaras, 2006). Истражувањата на оваа тема доведоа до различни заклучоци за причините за успех и неуспех, темпото и квалитетот на нивниот развој и напредокот.

Некои фактори на оваа проблематика се поврзани со самиот поединец, т.е. со степенот на развој на надареноста, степенот на развој на интелектуалните способности, можностите за нивно супериорно однесување, поседување (покрај специфичен домен на надареност на пр. надареност за музика) на други особини важни за понатамошен развој и успех, на пример мотивација за посветена работа, истрајност, самосталност, самооцена во работата и тн.

Според истражувачот Гање (*Gagné*), наведените карактеристики би биле интраперсонални катализатори, а за разлика од нив, постојат фактори на средината кои исто така влијаат на развојот, успехот и неуспехот на надарените (Максић, 2007, Гојков, 2008).

Тие се огледуваат во: околината (куќа, училиште, општество, итн.), во индивидуалните проекти (активности, курсеви, специјални програми, итн.), настаните (состаноци, награди, итн.) и „клучните“ луѓе, како што се: родители, наставници и ментори (Максић, 2007).

Доколку се осврнеме на наставниците и менторите и на училишниот систем и наставниот процес, како во светот така и кај нас, можеме да забележиме дека секогаш имало критики за неговото функционирање и начините на кои се прифаќаат новите знаења. Критиките најчесто се однесуваат на: содржината на наставните програми, количината на факти кои надарените ученици треба да ги усвојат во одреден временски период, начините на запомнување и меморисање на знаењето, но и прашањето во врска со: соодветноста на постапките, одлуките и методите што ги користат наставниците во нивната работа со надарените деца (Ђорђевић, 1997). Стернберг (*Robert Jeffrey Sternberg*) и Лубарт (*Todd Lubart*) зборуваат за погрешниот избор на методи и несоодветна работа, како во задолжителната програма, така и во разните програми за надарени ученици, истакнувајќи дека програмите обезбедуваат слични можности како редовните, без значително да влијаат на креативноста на надарените ученици (Sternberg, Lubart, 1992, 1993).

Земајќи го во предвид фактот дека надарените ученици се разликуваат по интелигенцијата, односно по менталните можности, способностите, брзината на учење и памтење, начинот на примена на она што го научиле, интересирањата, но и во однос на *творештвото* (Walach, Kogan, 1965, според Ђорђевић, 1997), во согласност со

горенаведеното потребно е да им се овозможи да ја совладаат содржината на одреден предмет на свој, сопствен начин, т.е. на начин кој одговара на нивната личност. Секоја надарена индивидуа поседува специфичен стил на учење кој е својствен за него.

Може да се каже дека на ова му претходи потрага за стилот на учење кој најдобро му одговара (Ђорђевиќ, 1997). Токму од овие причини, се потенцира важноста на персонализацијата во работата со надарените, бидејќи наставниците се оние кои треба да го поддржуваат, охрабруваат и следат надарениот поединец во процесот на неговото учење, усвојување и примена на стекнатите знаења.

Уметничките училишта, според тоа и музичките, со фокус на средното училиште, претставуваат специфичен вид на училиште кое запишува музички надарени ученици. Честопати ваквите ученици достигнуваат врвни музички успех, но честопати се случува и неуспех, т.е. да се откажат од музичко школување или да се фокусираат на некои други области кои не се поврзани со музика (Altaras, 2006, Bogunović, 2010).

Напуштањето на музичкото школување честопати се користи како индикатор, со цел да се дознаат карактеристиките кои се одговорни за музичкиот успех и неуспех на учениците (Bogunović, 2010).

Истражувањата покажаа дека најчестите откажувања од музичкото школување се јавуваат на возраст меѓу 14 и 15 години (Lehmann & Ammersbach, 2001, според Bogunović, 2010: 38), за време на адолесценцијата, кога се најизразени карактеристиките на личноста на учениците (Bogunović, 2010).

Према тоа, може да се разберат причините зошто во последниве години, во фокусот на истражувањето на надарените, се става се поголем акцент на толкувањето на карактеристиките на личноста на надарените, соодветно со тоа и на музички надарените, како на учениците, така и на сите оние кои работат со нив (Bandura, 1994, Maksić, 2007, Pečić, 2008, Bogunović, 2010, Ksenija Radoš, 2010, Leman, Sloboda, Vudi, 2012, Gojkov, Stojanović, 2015).

Богуновиќ напоменува дека истражувањата покажаа дека една од причините за напуштање на музичкото образование е несоодветен однос со наставникот по музичко

(Lehmann & Ammersbach, 2001, според Bogunović, 2010). Од овие причини, покрај испитувањето на специфичниот склоп на карактеристиките на личноста на музичарите (Bogunović 2010, Radoš, 2010, Leman, Sloboda, Vudi, 2012), истражувањето на важноста на наставниците или менторите и исходот на нивната работа, секако е неопходен елемент во проучувањето на достигнувањата на музички надарените (Старц, Гојков, Кеверески, Стојановски, 2016). Во професионалното музичко образование, каде наставата се засновува на групно и индивидуално учење, наставникот (во улога на ментор) ја прати индивидуата во текот на школувањето, негува и развива многу интензивна и емотивно блиска врска, честопати дури е и како „втор родител“.

Врз основа на изнесените факти, се поставува прашањето:

Дали е доволно да се препознаат, следат и почитуваат карактеристиките на личноста на музички надарените деца, па да се стремиме да се фокусираме исклучиво на емоциите, мотивацијата и нивната личност, кои ќе бидат показатели за успех и неуспех во учењето или е потребно да се фокусираме на другите аспекти кои придонесуваат за успех во учењето и работата? Ѓорѓевиќ (1997) ги изнесува своите размислувања дека наставниците долго време ги запоставуваа различните начини на учење и соодветно со тоа и формите на учење, па не обрнуваа доволно внимание на тоа дали наставните методи што ги применуваат во нивната работа се доволно соодветни на начините за стекнување на знаење на учениците, ниту настојувале да ги доволно прилагодат на потребите, можностите и стилот на учење на надарените.

Затоа, една од основните аспирации на современата настава, покрај тоа што ќе се почитува специфичниот *склоп* на особините на личноста на секој надарен ученик, нивните афинитети и желби, би бил следење и помош на надарените од страна на наставникот да ги открие и разбере нивните потенцијали и да развие свој стил на учење, да ги надмине што полесно сите пречки кои му стојат на патот, да би ја достигнал крајната цел, а тоа е музичкиот успех (Bogunović, 2010).

Како би се пратила компатибилноста на современите наставни потреби со денешниот поединец кој стреми кон својата музичка успешност, професорот би требало да има 'моќ' да ги препознае ученичките особини на личноста, афинитетите, желбите,

склоностите, па во однос на тоа да формира карактеристични дидактички инструкции кои ќе го пратат 'профилот' на индивидуата. Соодветно со тоа, се поставува голема задача пред секој наставник кој има улога на ментор, односно 'лидер' во целокупниот развој на надарениот поединец (Гојков, 2008).

За време на стручното музичко образование, предметот со кој првпат се сретнуваат музички надарените ученици во музичките училишта и кој ги следи за време на целото нивно школување е предметот Солфежо.

Честопати важноста на овој предмет се намалува а се потенцира важноста на наставата со инструмент. Меѓутоа, преку подучување на солфежото, со вмрежување на сите свои елементи и разни активности, ученикот се запознава со „бесконечниот свет“ на музичките достигнувања.

Покрај тоа, наставата со инструмент не може соодветно да се организира без учење на предметот Солфежо, во согласност со тоа и изучување на сите негови елементи. Напредокот на музички надарени ученици во изведувачка смисла и во музичка писменост не е можен без предметот Солфежо.

За да ја потенцираме неговата важност, ги издвојуваме водечките задачи во подучувањето на предметот Солфежо, дефинирани со наставната програма за основно и средно музичко образование и воспитување, кои заради својата специфичност се од поголема важност за ова истражување а тоа се: оспособување за самостојно учење и вежбање, стекнување на искуства за јавна изведба - самостојно и во ансамбл, развој на креативни и изведувачки способности а од сите споменати задачи, можеби последниот би можел да се издвои како најважен и она што може да претставува крајна цел на професионално музичко образование, односно развојот на музичка креативност во согласност со музичките, емоционалните и интелектуалните способности на поединците (Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања, 2010, Правилник о наставном плану и програму за стицање образовања у четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада Култура, уметност и јавно информисање, 2016). На последната спомената задача може да и се придружи не помалку важна цел, а тоа е да се достигне музички успех како врв во професионалното музичко образование и воспитување.

Анализирајќи ги наведените задачи, може да се забележи дека тие се поврзани со постигнувањето независност при учењето, вежбањето и работата, а причините се:

Каква е важноста на саморегулацијата при учењето кај музички надарените ученици за постигнување на музички успех и креативност?

Каква е улогата на наставниците по музичко, односно менторите, во поттикнувањето на развојот на саморегулираното учење кај музички надарените ученици?

Кои пристапи ги користи менторот во својата работа и дали ги почитува спецификите на секоја музички надарена индивидуа која ја води по патот кон музичкиот успех?

Поставените прашања бараат појаснување на комплексноста на природата на предметот Солфежо, како и начинот на стекнување на знаење во рамките на тоа, но исто така и задлабочување во проблематиката на бројни поими кои се во соработка со споменатиот вид на учење, поточно со саморегулираното учење.

Комплексноста на предметот Солфежо може да се согледа преку неговите основни активности, кои се присутни од самиот почеток на музичкото школувања, па подразбираат: слушање, репродуковање и творење на музика, потоа преку содржината на предметот кој уз наведените активности, според Радич (2008), опфаќа уште две области, движење уз музика и дидактички игри, но и преку наставните области: мелодика, ритам, диктати, интонација, т.е запазување и интонирање, како и теорија на музиката (Vasiljević, 2006).

Во однос на наведеното, како и анализирајќи ги толкувањата на две познати авторки Зорислава Васиљевић и Дорина Радич, во областа на предметот Солфежо, кои издвојуваат три поголеми наставни области: област настава по мелодика, наставе по музички ритам и музички диктат (Radičeva, 2000, Vasiljević, 2006).

Значајно е да се нагласи дека во рамките на сите наведени области застапена е наставата по теорија на музиката, која во првата година во средното музичко училиште се издвојува и како самостален предмет.

Соодветно со тоа, природата на предметот Солфежо нуди големи можности за организирање на разновидна врста на настава, облик на работа и употреба на материјали, па нуди шанса за поттикнување и развој на музичката надареност, со индивидуален пристап кон секој поединец.

Во доменот на праксата, анализирајќи ја успешноста на ученикот во областа на предметот Солфежо, неретко може да се запази дека учениците се поуспешни во одредена област (секој ученик самостално во одредена област), додека во други области изразуваат потреба за поголема поддршка (Ђорђевиќ, Ђорђевиќ, 2016). Причини за наведениот проблем може да биде различитоста на перципирање, начинот на учење и вежбање, како и изведување во рамките на секоја област, но исто така и неадекватноста на понудените наставни методи во процесот на совладување на одредене материи.

На пример, мелодиско-ритмичка вежба која се изведува *a prima vista*, т.е. читање од лист (истовремено читање и изведување на непознат музички материјал) во оквирот на наставната област мелодика, се изведува со пеење и тактирање, значи со техника на изведување (почнувајќи од визуелни информации, преку опажајни, мисловни, изведувачки, механички, односно од физички до слушни процеси) (Radoš, 2010:176).

Авторката Радош смета дека *читањето од листот* претставува интелектуален и музички предизвик, па додава дека тоа не е само *знаење на тонови*, туку и неопходна течност во мелодијко-ритмичкото изведување, динамичко нијансирање, прецизност во артикулацијата и агогиката (Radoš, 2010: 178), и секако на ова може да се додае уметничко-креативниот израз на секој ученик.

А писмениот (мелодиско-ритмички) диктат, во рамките на областа музички диктат, се изведува со слушно-мисловен процес, како и запишување на се што е запазено на нотниот лист (почнувајќи од слушно-мислониот процес, соодветно со тие запазувања, кои се во тој момент механички ва запишувањето на она што слушнале, па се до визуелни).

Земајќи го во предвид претходно наведеното, сосема е јасно дека во рамките на предметот Солфежо, при секоја активност, се активираат различни способности, кои според Гарднер (*Howard Earl Gardner*) (Gardner, 1983), се во основа различни врсти на интелигенција, за кои покасно ќе кажеме нешто повеќе, како и успех во изведувањето

зависи, во еден дел, од психолошко-музичките својства на учениците. Со овие факти треба да се води секој наставник по солфежо, кој секако има и улога на ментор, како би ги персонализираше дидактичките инструкции на соодветен начин ина тој начин би го исполнил едниот од најбитните дидактички принципи на наставата, а тоа е принципот на индивидуализација во наставната работа.

Соодветно со наведеното се отвора прашањето: Како и на кој начин во постоечкиот систем на организација и изведување на наставната работа во оквирот на предметот Солфежо да се створат услови во кои секоја единка има прилика да ги развие своите потенцијали до горните граници на сопствените можности?

Земајќи ги во предвид бројните значајни истражувања со споменатата тематика, представена во списокот на литература, се доаѓа до заклучок дека истражувачите претежно сезанимавале со музичките и психолошките својства на учениците и наставникот по музичко, така да и со нивната соработка како и со музичката успешност, со акцент на проблематиката во рамките на наставата по инструмент.

Меѓутоа, до овој момент, се наишло на многу мал број на истражувања од споменатиот домен во областа на наставата по предметот Солфежо, што секако не е помалку значајно од проблематиката во наставата по инструмент.

Најголема предност се дава на организацијата и реализацијата на наставата по предметот Солфежо во основните и средните музички школи, затоа што проблематиката со која се занимава ова истражување, а тоа се особините на личноста кај музички надарените, како и персонализација на дидактичките инструкции во однос на нив, во рамките на предметот Солфежо, е најповеќе изразена на адолесцентна возраст.

Од наведените причини, се укажува на потребата за отворање на бројни прашања и барања на одговори, така да пронаоѓаме оправданост за нејзино подлабоко истражување.

I. ТЕОРИСКИ ПРИСТАП НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ФИЛОЗОФСКИ АСПЕКТИ НА ПЕРСОНАЛИЗАЦИЈАТА КАКО ПЕДАГОШКА ОРИЕНТАЦИЈА ВО ПОТИКНУВАЊЕТО НА РАЗВОЈОТ НА МУЗИЧКАТА НАДАРЕНОСТ

Во текот на историјата, но исто така и денес, надареноста како феномен е посматран од различни аспекти и толкувања од страна на бројни теоретичари и истражувачи.

Со оглед на комплексноста на неговата природа и производите на неговото постоење, сосема е јасно зошто дури и денес педагозите, психолозите, филозофите, методолозите и многу други обрнуваат толку многу внимание и расправаат за овој феномен.

Во морето на обиди да се дефинира споменатиот термин, претставување на најразлични начини на идентификација, истражување на причините за успех и неуспех на надарените и бројни причини и за едно и за друго, советување за надминување на проблемите со кои се соочуваат надарените, филозофскиот осврт на Узелац за споменатата проблематика гласи: *Зошто и на кого да се открива нечија надареност, ако е тој надарен? [...] Некој или има или нема дар и никој од страна не може да му помогне* (Uzelac, 2011: 4). Од друга страна, има автори кои имаат поинакво сфаќање, еден од нив е Синди Марленд (Sidney Marland), кој во извештајот познат како „Марленд извештај“ (*The Marland Report*), истакна дека надарените, со цел да дадат свој придонес за себе и за општеството, покрај оние што се предвидени како редовни наставни програми во училиштата, надарените бараат диференцирани наставни планови и/или пристапи (Marland, 1971).

Така да дури и денес произлегува потребата за откривање, а потоа и континуирано следење, водење и помагање во развојот и напредокот на надарените поединци.

Наспроти размислувањата на Узелац, можеме да ги доведеме и толкувањата на Јован и Босилка Ѓорчевиќ (Ѓorđević, Ѓorđević, 2016), кои истакнуваат дека на надарените им е потребна специјализирана програма, но и квалификувани и компетентни наставници кои соодветно ќе ги охрабрат, поддржуваат и водат надарените со цел да ги поттикнат во развојот на нивните способности и интересирања.

Во врска со различните толкувања, токму затоа има потреба да се справиме со надарените, во согласност со ова и со споменатата тематика, согледувајќи ја ситуацијата од повеќе агли, постои дури и впечаток дека интердисциплинарните истражувања од оваа област се повеќе зафаќаат творечки простор, па толкувањата водат до подлабоко размислување и отвораат други прашања на кои им треба внимание. Како дел од ова истражување, некои од тие прашања гласат:

Дали музички надарените индивидуи можат сами да се изборат со својот талент и да постигнат врвен музички успех?

Колку е важно, добро да се познава музички надарениот поединец?

Кој и на кој начин треба да ги усмерува музички надарените лица?

Со маркирање на овие прашања, се укажува на важноста за подлабоко изучување на споменатата проблематика од аспект на различни теориски концепти кои ќе бидат во продолжетокот на текстот образложени.

Претходно поставените прашања, упатуваат на согледување на пошироката слика, како и согледување на споменатата проблематика од различни перспективи. Една од нив би претставувала согледување на палетата на досегашните теориски и емпириски наоди во врска со феноменот надареност, со акцент на музички надарените, потоа на музичко-психолошките својства на музички надарените ученици, нивните способности и особини на личноста.

Другата би барала вдлабочување во современиот систем на образование кој подразбира нови сазнанија и перспективи во педагошката и дидактичката теорија и пракса, како и во однос на тоа, резимирање на моменталната ситуација како на глобален план, така и кај нас.

Трета би била согледување на односите и постапките на наставникот спрема музички надарените ученици, и разгледување на нивната процена за ученичките посебности, способности, можности и перспективи.

За да се разбере филозофскиот агол на набљудување и причината за изборот да се потенцира педагошката ориентација на насловот на трудот кој се изучува и земајќи ги во предвид истражувањата на дидактичарите, кои бараа одговори на прашањата во врска со начините на персонализација, па доаѓале до различни модели кои биле одреден период во согласност со насоките и опсезите на сознанијата и во другите или сродните науки (како што се филозофија, психологија, етика и сл.), најпрво ќе се пристапи кон анализата и презентирањето на дидактиката како научна дисциплина, од аголот на проблематиката која е наведена во овој труд, која, како што е назначено, за време на својот долг развоен период, претрпела различни промени, ориентации и толкувања, а потоа и толкување на другите аспекти важни за развојот и успехот на музички надарените.

Историски гледано, дидактичкото интересирање за начините на персонализирање на постапките во поттикнувањето на развојот на надарените како и корените на денешниот третман на учење, се сретнуваат и порано кај Јан Амоса Коменског (*John Amos Comenius*), истакнат педагог 17. века (Comenius, 1907), но неговата опсежна педагошка студија *Велика дидактика (Didactica magna)*, постана темел за бројни постулати во педагогијата, како и нејзина понатамошна разработка.

Уште за време на Коменски (1907) се инсистирало на толкување на дидактиката како вештина на учење и истакнување на значењето на воспитувањето во функција на структурирање на моралните начела на ученикот.

Суштината на неговата настава се засновува на принципот на очевидност и стремежот да ученикот биде `откриен`, а учителот треба да биде помош при создавањето и учењето.

Тој ја истакна потребата за развивања на самосталното мислење кај учениците и за почитување на нивната индивидуалност, без разлика што најповеќе бил застапен првенствено фронталниот вид на настава.

Ваквиот пристап влијаеше на укинувањето на сколастицизмот (Plavša, 1989), па се стремел да се склонат нејзините наставни недостатоци, а тоа е недостаток на разбирање (Žlebničnik, 1983).

Претходно наведеното може да се доведе во врска со денешните пристапи, како и со инсистирањето и потребата за персонализиран вид на настава (Đorđević, Đorđević, 2016), но и со усмерување на надарените ученици према самостојноста во работата, поттикнување на саморегулацијата на учењето (Zimmerman, 2001).

Затоа јасно се гледа значењето и причините за нагласување на *Велике дидактике од Коменски*(1907), која може да претставува почетна точка за поинтензивен пристап во проучувањето на третманот на надареноста.

Заправо, саморегулираното учење претставува процес со кој надарените ученици вршат трансформација на своите ментални способности во вештината за учење (Zimmerman, 2001).

Може да се истакне дека саморегулираното учење подразбира вештина на саморегулација и самоконтрола во различни фази на учење и процеси на запамтување во оквирот на когнитивното, афективното и психомоторното подрачје (Мирков, 2007). Почетоците на денешниот термин саморегулирано учење, можеме да го пронајдеме и на крајот на 19. и во почетокот на 20. век, кога се придавало поголемо значење на активноста учење т.е активната улога на ученикот, а водечки представник на овој правец беше Џон Дјуи (*John Dewey*) (Gojkov, 2009, a).

Наместо постапките на наставникот, кои дотогаш биле активно пратени, новата педагошка струја ја истакнувала во прв план анализата на постапките, на учењето и работата на ученикот.

Процесот на пренесување на знаења и начинот на запамтување, заменет е со инсистирање на поттикнување на развојот на различни интелектуални активности кај учениците кои се неопходни во процесот на учење (Gojkov, 2009, a).

Според тоа, многубројните стремења на тогашните автори како што се Коменски, Дјуи и други, претставувале одлична почетна точка, поточно прв чекор према развојот на сите други облици на учење, какви денес познаваме, но и инсистирање на развој на карактеристичните црти на личноста на надарените кои се неопходни во процесот на достигнување на нивната успешност.

Соодветно на тоа , се отвораат следните прашања:

Кое е значењето на поттикнувањето на саморегулираното учење кај музички надарените ученици?

На кој начин споменатиот вид на стекнување на знаења може да допринесе за достигнување на музичка успешност? Каква улога имаат нивните наставници, т.е. ментори во поттикнувањето на саморегулацијата на учењето кај музички надарените ученици?

Според Зимерман (*Zimmerman*) процесот на саморегулација се одвива циклично во три фази: фаза пред учење (фаза на промислување), за време на учење (фаза контрола на изведување) и после учењето (фаза на рефлексивност) (*Zimmerman, 2001*).

Споменатите три фази се од клучно значење за процесот на учење кај музички надарените ученици. Наиме, некои од одговорите се назираат во специфичностите на одвивање на наставата по солфеџо, на која е фокусирано ова истражување , како и усвојување на нови знаења, во чии рамки, како и во наставата по инструмент, процесот на учење тече со самостално вежбање на ученикот (*Leman, Sloboda, Vudi, 2012*).

Доколку се земе во предвид процесот на самостално вежбање и совладување на проблемите, а да се одземат вежбањата на часот со менторот, ученикот како прво треба да биде оспособен да ја дефинира целта на учењето (*Мирков, 2007*), а потоа да го разбира и адекватно да го анализира проблемот пред кој се наоѓа, па да направи план за решавање на проблемот, а после тоа, со помош на методата вежби, да почне да го решава проблемот.

Значаен факт и обавезен пат да се достигне музичката успешност претставува способноста на ученикот да го континуирано прати, анализира и евалуира процесот на стекнување на знаења кои ќе го водат до поставената цел.

Од сето горенаведено може да се заклучи дека учениците би требало да постанат свесни за сопствените постапки, како и за сопствениот процес на мислење, на адекватниот начин, односно да изберат стратегии со кои мотивисано ќе стремат према јасно поставената цел. Сосема е сигурно дека на се ова претходи огромна работа со менторот, кој соодветно со целовитата личност на ученикот, ќе ги персонализира дидактичките инструкции и постепено ќе влијае на развојот на се досега што е наведено.

Бројните истражувања (Sosniak, 1985, Davidson, Sloboda, Howe, 1996, Lehmann, 1997) докажаа дека врвни музички успеси постигнувале учениците кои имале поддршка при вежбањето, т.е. процесот на учење. Со текот на времето, кога учењето ќе постане саморегулиран процес, учениците би требало да станат независни од наставникот.

Поради овие причини, се истакнува значењето да се поттикнува саморегулираното учење кај музички надарените ученици, кое може да има допринос во достигнувањето на музичката успешност, како и улогата на наставникот, т.е. на менторот во овој целокупно комплексен процес. Саморегулацијата во процесот на учењето е само една способност во низот која би требало да ја поседува еден успешен музички надарен ученик, така да во продолжетокот на текстот ќе биде образложена проблематиката со која денес се среќаваат современите наставници и музички надарените ученици во наставниот процес.

На крајот на 20. и почетокот на 21. век доаѓа до бројни промени во педагошката наука, како во областа на образованието, т.е. неговата содржина, улогата, значењето, дидактичко-методичката основа која поминала трансформација.

Земајќи ги во предвид постмодернистичките сфаќања, останува впечаток дека научните преиспитувања се повеќе водат до сомнежи и дилеми, а не до јасни факти, па затоа се наметнува прашањето кое се наоѓа во епистемолошките и метафизичките рамки, како и во филозофијата и нејзината поврзаност со филозофијата на образованието, и тоа поради нејасно согледаните релации, а за тоа сведочат константните промени во доменот на воспитанието и образованието.

Промените на глобален план ја промовираат идејата на плуралистичкиот концепт во друштвото, така да се отвораат бројни прашања во полето на педагогијата и дидактиката. Постоечките теории во рамките на дидактиката не даваат најдобри резултати, но се назираат решенијата во плуралистичките концепти кои извираат од критичката филозофија (Gojkov, 2013) поткрепено со ставовите на Хабермас (Habermass, 1974) кој ја истакна опасноста од техничката цивилизација, која е лишена од меѓусебни врски помеѓу теоријата и праксата, критичката теорија, од која извираат критичката педагогија и еманципација, околу чии одредувања и денес се води расправа, можат да претставуваат можности за достигнување на критичката саморефлексија, т.е. творење на услови на поединците да ги откријат и да се

занимаваат со своите развојни потреби (Gojkov, 2013). Соодветно со наведеното, оснажувањето на еманципаторниот потенцијал на ученикот, т.е. поттикнување и развивање на индивидуалните способности во обликувањето на целовитата личност на поединецот, со коегзистенција на индивидуалното и социјалното што се подразбира, се назира во постмодерниот плурализам. Понатамошните дискусии, како наведува Гојков (2013), се однесуваат на јаките влијанија на постмодерниот плурализам, кој со своите и идеите на другите научни дисциплини, ја стави класичната педагогија во втор план, и завземе примат на европската педагошка сцена.

Новите педагошки концепции ја пронајдоа својата примена во доменот на воспитувањето и образованието, но сеуште им недостига разјаснување на бројни поими, а некои од нив се : самоодредување, суодредување и еманципација (Gojkov, 2013).

Со други зборови, како би образованието одговорило на предизвиците во денешно време, како и улога која бара се повеќе работа со надарените, во склад со тоа и со музички надарените, мора да се креираат услови за што поуспешна комуникација и интеракција помеѓу ученикот и наставникот, со цел да се постигне индивидуален напредок на надарениот поединец и нивното активно битисување во современото друштво. Во однос на наведеното, сите споменати поими, можат да имаат значење за ова истражување, а можат да ни помогнат и гледиштата на современите дидактички теории, така да ќе осврнеме на нив во продолжетокот на текстот.

Бидејќи концептот на плуралноста, преку критичката теорија, стигнал во педагогијата, а потоа и во дидактиката во шеесетите години на 20 век, Хабермас (Habermas, 1988), кој е застапник на овој правец во теоријата на науката, т.е. критичката филозофија, укажа на значењето на еманципаторниот однос спрема стварноста, поточно, смислата на животот кој се огледува во еманципованата човечност. Хабермас (1988) наведува три вида на интересирања кои го одредуваат човечкото сознание

1) како прв го наведува техничкиот интерес, а тоа е стремеж за располагање со објектите,

2) како втор го наведува практичниот, а тоа е стремеж за разбирање и

3) третиот претставува еманципациски интерес, а тоа подразбира настојување да се усвојат и продлабочат знаењата, како и градење на сопствената личност, која ќе стреми према самоодредувањето. Гојков (2013) го изнесува своето мислење дека еманципованиот поединец своето сзнание го засновува на критичката наука, со цел да што подобро ги разбере поимите кои стојат во основата на секоја критичка педагогија и дидактика, како што се: самоодредување, суодредување, самоспознание, саморегулација, самоорганизираност, самокритика, самопотврдување, солидарност и други.

Во овој момент треба да се образложи релацијата на споменатите поими, т.е. нивната врска во поттикнувањето на развојот на музички надарените. Према тоа, се наметнува следното прашање:

Кое е значењето да се поседуваат наведените способности и каков допринос имаат во доменот на музички надарените?

И порано е споменато дека успехот на музички надарените поединци зависи од различни фактори, внатрешни и надворешни чинители (некои се веќе и разјаснети), кои овозможуваат дадениот потенцијал да се развие до горните граници на можностите на музички надарените деца (Vogunović, 2010).

Како би достигнал музичка успешност, музички надарениот поединец треба да помине преку еден процес на стекнување на знаења и вештини, како и развој на личните и професионалните компетенции (Vogunović, 2010), кој може да се каже, трае цел живот, но е и најинтензивен во периодот на школувањето, кога се формираат основите за успешна самостална работа.

Порано истакнавме дека со развојот на вештината на саморегулираното учење, музички надарените ученици постануваат посамостални во процесот на учење и посpremни за активно учествување во наставниот процес.

Затоа, голема улога во стекнувањето на компетенции потребни за способноста на саморегулацијата имаат менторите, кои со адекватна стратегија на подучување, со персонализиран пристап према секоја единка, го водат менторисаниот кроз целиот процес на школување.

Поради таа причина, претходно наведените поими, т.е. способностите кои би требало да поседува секој успешен музички надарен поединец, се од големо значење за ова истражување, така да покасно ќе зборуваме подетално.

Слични поими споменува и Клафки (Klafki, 1993, Klafki, Šulc, Kube, i dr., 1994), кој створи сеопфатна концепција, критичко-конструктивна дидактичка теорија, па заклучува дека, еманципаторското образование, уважува самоодредување, суодредување и солидарност, така да учениците се оспособуваат да се спознаат себеси и со помош од наставникот, посамостално стекнуваат нови знаења и сознајни облици.

Ваков вид на настава го поттикнува комуникацискиот интеракциски процес со ученикот и наставникот (Šejtanić, 2016). Клафкиевата (1993, 1994) теорија подразбира активен однос на ученикот спрема наставата, наставните содржини и наставникот, во кои учениците заедно и рамноправно учествуваат во планирањето, изборот и реализацијата на наставните активности, негувајќи толерантни односи, почитување, уважување на критика, самокритика и солидарност.

Во доменот на музичката надареност, ваквите пристапи можат да бидат од клучна важност за напредок на музички надарениот поединец, кој, поради достигнување на успешност, самостално промислува, вежба, учи и прифаќа конструктивни сугестии од страна на наставникот во улога на ментор и другите ученици во врска со својата работа.

За темата на овиј труд ,значајна е да се спомене концепцијата Хајман (Heimann, 1976), која ја подразбира концепцијата за учење како подучување т.е. негување на значењето на упатување и помош на ученикот.

Во оквирот на Хајмановата (1976) дидактичка теорија на структурализам, целта на наставата е учење и подучување со стремеж да се постигне *прогресивно менување на личноста* (Кнежевић, 1986: 30). Значаен сегмент на Хајманововата теорија (1976) претставува поттикнувањето на наставникот да промислува за својата пракса, како и да ги истакне трите димензии на интернационалност:

- *прагматичко-динамички педагошки интенции* – влијаат на вештините, навиките и можностите на ученикот,

- *когнитивно-активни педагошки интенции* –влијаат на развојот на мислењето на ученикот и
- *патичко-афективни педагошки интенције* – влијаат на емотивниот развој, доживувањето и желбите на ученикот (Heimann, 1976: 155).

Хајмановиот модел на структурализам подразбира планирање и припремање на наставната единица, но и можноста за евалуација после одржаниот час, во чии оквир ќе се анализираат објективните и субјективните фактори на добиените резултати (Pić, 2000). Во однос на изнесените факти, може да се заклучи дека Хајмановот модел на структурализам не предвидува, барем не во доволна мерка, демократска и отворена комуникација на ученикот и наставникот, туку се чини дека ученикот ги реализира одлуките кои ги донесол наставникот, што не е добро решение за доменот на истражувањето со кое се занимава овој труд .

Со други зборови, дидактичките настојувања кои се усмерени према поттикнувањето на самоодредувањето и саморегулираното учење не почнуваат со директна, узлазна линија, туку тешко се пробиваат во густата мрежа на дидактички сфаќања, теоријски и практични модели, на дидактичката карта на Европа и светот. Затоа овој модел би бил попогоден кога би бил изменет до одреден степен и насочен кон ученикот во улога на независен креатор на сопствените активности со цел да се развијат вештините, навиките, можностите, начините на размислување и исполнување на задачи.

Во соработка со Хајман, Шулц (*Schulz*), германски дидактичар, следејќи го позитивистичкиот методолошки пристап, го основа Берлинскиот дидактички концепт, а потоа, во 1960-тите, го напушти споменатиот модел на настава, кога се случи значителна пресвртница во филозофските концепти која трае и ден денес.

Тој сериозно го отвори патот на дидактичките концепти, започна да се залага за обезбедување на еднакви можности и шанси за учење, индивидуализирана работа, можност за располагање со себе, автономија на училиштето а како најважно го издвои активното учество на учениците во планирањето и реализацијата на наставата (Šejtanić, 2016).

Оттука, започнува нов бран на учење и подучување, се менува претходната гледна точка, акцентот се става на веќе споменатото саморегулирано учење, само-афирмирањето,

самосознавањето, започнува ново истражување, се бараат одговори на бројни неодговорени прашања, а тоа е причината зошто ова истражување се спроведува.

Во својата теорија, Шулиц го потенцира самоорганизираното учење преку комуникација, промовира независност и автономија, што влијае на развојот и значајната насока на личноста на ученикот (Gojkov, 2013). Во врска со тоа, се формира партнерски или интеракциски однос помеѓу учениците и наставниците, во рамките на кои комуникацијата се спроведува независно, слободно и демократско.

Учениците и наставниците се договараат околу подготовката и примената на наставните содржини, што е од клучно значење за доменот на музичкиот талент. Ова вклучува и процеси на прифаќање, отфрлање, предлагање на други варијанти или решенија, со што ќе се воспостави демократска, хумана и пријатна работна атмосфера, исполнета со взаемно почитување, почит и лични аспирации на учениците и наставниците.

Овој вид на дидактика, кога има за цел да подучува во областа на училиштето, има за цел стекнување на постојани способности за учење. Со други зборови, учениците во училиштето треба да доживеат еманципација. На сето ова треба да му претходи еманципаторско образование, кое Херман Гисеке (*Hermann Giesecke*) го толкува како обид да се реализира еманципацијата, како и способноста на поединецот да се доведе себеси кон само-афирмација, самосознание и самоопределување за време на неговото растење (Gizeke, H., 2004, според: Vilotijević, 2010, Gojkov, 2013). Гишек ја потенцира важноста на еманципацијата и укажува на важноста на поставување на целите, развој на компетенциите, способноста за критичко размислување, можностите за општествено одговорно интегративно партнерство и друго (Gojkov, 2013).

Исто така, Бланкерц (Blankertz, 1982) ја нагласува важноста на слободата и свртувањето кон себеси и ја претставува идејата за еманципаторско образование во форма на поттикнување на развојот на зрелоста. Претходно, јасно укажува на охрабрувањето на учениците кон саморегулирано учење и водството во менторството и потребата од менторство како метод на предавање при работата со надарените, за што ќе биде дискутирано во следниот текст.

За доменот на музичката надареност, значајно е да се спомене теоријата на курикулум на Кристина Мелер (*Christine Möller*), која не претставува само курикулумски дидактички модел, туку прави и план за употреба и реализација на наставните единици (Klafki, Šulc, Kube i dr., 1994). Мелер смета дека развивањето на курикулумот се случува во три етапи, од кои почетната претставува планирање на учењето, потоа организација и контрола на учењето (Klafki, Šulc, Kube i dr., 1994).

Значи, планирањето на учењето значи одредување на целите на одредене наставна единица, потоа следи планирање на најповолните стратегии, односно организацијата на учењето, а контролата на учењето се одвива во склад со одбраните постапки кои ќе проверат дали учениците, со организацијата на учењето која ја одбрале, ги оствариле поставените цели (Šejtanić, 2016).

Со оглед на тоа што музички надарените ученици учат и постигнуваат успех, воглавно преку независната посветеност и посветената практика, со водство на наставници или ментори, овој вид на наставен програм би бил погоден во областа на музичкиот талент. Предностите на презентираниот наставна програма се демократскиот и интерактивен однос меѓу учениците и наставниците, а резултат е поголема мотивација, ангажирање, одговорен критички став на учениците и наставниците кои заеднички учествуваат во наставниот процес.

Оваа теорија е обид да се примени разбирањето на критичката педагогија и нејзините основни, веќе споменати принципи (самоопределување, ко-определување, самосознание, саморегулирање, самоорганизација, самокритичност, самофирмирање, солидарност и сл.), кои можат да бидат усвоени со заедничко дејствување на сите оние кои вршат едукација и воспитување на надарените и целиот систем, односно заедницата, како што веќе споменавме, и факторите на животната средина.

Хуманистичката и еманципаторската функција на процесот на предавање и учење во училиште, особено е важна, како што е објаснето претходно, во работата со надарените и може да се види во критичко-комуникативната теорија на Рајнер Винкел (*Rainer Winkel*) (Klafki, Šulc, Kuba и други, 1994).

Во оваа теорија, постои простор за проучување на персонализацијата на музички надарените деца, а неговата специфичност е можноста за критичко толкување на реалноста и потрага по начини и можности за нејзино подобрување.

Демократска комуникација се формирана меѓу учениците и наставниците со цел заеднички да се оценуваат квалитетот на работата и влијанието врз подобрувањето на комуникацијата и постигнувањето успех во работата. Критичко-комуникативната теорија ја анализира структурата на наставата, нејзините елементи и аспекти, преку кои се толкуваат процесите и ефектите од учењето во него (Šejtanić, 2016).

Учениците и наставниците имаат слобода, но и одговорност во планирањето, спроведувањето и оценувањето на наставниот процес, што поттикнува креативен пристап кон учењето, со демократска и пријателска интеракција на учениците и наставниците, сè со цел да се донесат еднакви одлуки за наставата и за нив самите.

Затоа, едукацијата на индивидуата која ќе придонесе за општеството со реализирање на себеси како личност, е една од водечките задачи на училиштето во рамките на современите дидактички теории (Gojkov, Stojanović, 2011). Овој факт можеме да го поврземе и со саморегулирањето, т.е. само-регулираното учење, за кое претходно се говореше.

За набљудување на теоретските основи на ова истражување кои создаваат контекст за проучување на персонализацијата при работа со музички надарените деца, важно е да се земат во предвид сфаќањата на Карл Херман Шифер (*Karl Hermann Schäfer*) и Клаус Шалер (*Klaus Schaller*), кои се занимаваа со комуникација и интеракција помеѓу студентите и наставници во рамките на дидактиката и педагогијата и се сметаат за основачи на комуникативната педагогија (Schäfer, Schaller, 1973).

Треба да се има во предвид дека комуникативната дидактика е последица на критичкиот бран во педагогијата, кој се разви од критичката филозофија, односно критичката теорија на општеството, кои ги предизвикаа сите споменати стремежи во дидактиката, односно педагогијата и другите општествени науки (Gojkov, Stojanović, 2011). Во својот комуникативен пристап кон дидактиката и педагогијата, Шафер се потпира на филозофијата и педагогијата на прагматизмот, а особено ја истакна работата на

споменатиот Јонхон Дејви, како и на Јирген Хебермас (*Jürgen Hebermas*). Во рамките на неговиот педагошки концепт, педагогијата за комуникација зазема централно место, а Шалер ја протолкува комуникацијата како *ниво на интерсубјективност* (Schaller, 1987: 19). Комуникативната дидактика го става ученикот во преден план и инсистира на интеракција на учениците и наставниците со крајна цел да се подобри комуникативната интеракција на учениците, додека разбирањето и соработката претставувале само метод на предавање во наставата (Šejtanić, 2016). Шејтаниќ (2016) додава дека во тој случај дидактиката толкувана како критична теорија на комуникацијата во наставата, а наставниот час би претставувал процес на комуникација во кој истата улога ја играат содржината и односот ученик-ученик и ученик-наставник.

Земајќи го во предвид споменатиот факт, дека истражувањата покажаа дека една од причините за напуштање на музичко образование е несоодветниот однос со наставникот по музика (Vogunović, 2010), споменатиот вид на настава, заснован на критичката теорија на комуникација во наставата, може да се смета за примарен и ќе се разгледува за потребите на ова истражување.

На образовното ниво, заради експанзијата на нови сознаниа, местото, улогата и важноста на знаењето се преиспитува.

Се повеќе се инсистира на совладување на компетенциите за примена на наученото, а учењето, што вообичаено беше обична „меморијација“, денес подразбира разбирање, поимање, идентификување на информациите и нивна соодветна употреба (Gojkov, Stojanović, 2015, Đorđević, Đorđević, 2016).

Музички надарените ученици треба да ги совладаат начините и техниките на учење, вежбањата и системите како да ја користат, комуницираат и применат стекнатата материја. Претходно наведеното укажува на заклучокот дека наставниците на музички надарените ученици имаат задача да ги охрабруваат учениците да бидат регулатори на своите цели и задачи со цел успешно да ги остварат.

Со оглед на тоа што промените во социјалниот контекст се рефлектираат во педагошките, и соодветно на тоа и на дидактичките процеси, новите сознанија и перспективи во педагошката и дидактичката теорија и пракса, укажуваат дека педагогијата

и дидактиката денес имаат критичка одговорност спрема учениците во служба на пренесување и стекнување на мудри, човечки и морални одлуки и вредности. Од друга страна, современите општества, заради брзите и чести промени, поставуваат поголеми побарувања на ученикот при донесување на индивидуални одлуки.

Затоа неопходно е да се создадат можности за достигнување и усвојување на таквите вештини како што се: алтруизам, емпатија, разбирање, одговорност, самопочитување, способност за планирање, предвидување на своите одлуки и постапки, решавање на проблеми, согледување што се случува околу нив и да се види смислата на сè што прават., толеранција, вештини за слушање, иницирање и многу други (Gojkov, Stojanović, 2015).

Горенаведеното е тесно поврзано со потребите на музички надарените ученици, на кои им е потребно да се обезбеди индивидуално, индивидуализирано, независно, продлабочено како и персонализирано учење (Đorđević, Đorđević, 2016) и, како што наведуваат Јован и Босилка Ѓорѓевиќ (2016), потребно е да се создадат можности за развој: позитивна само-перцепција, љубов кон учењето, желба за постигнување на врвни резултати, чувство на одговорност кон себе и кон другите и слично. Потребите на музички надарените бараат програмите за работа да бидат прилагодени на нив, односно да бидат диференцирани, персонализирани, индивидуализирани, модифицирани и ревидирани, и соодветно со тоа е неопходно да се формираат форми и стратегии на работа што ќе овозможат прилагодување на различни методи, техники и стилови на учење (Đorđević, Đorđević, 2016).

Во врска со сето претходно наведено, со причина се поставува прашањето :

Какви музички знаења и вештини ќе се стремат во овој милениум и што тие претставуваат ? Претходното прашање повлекува и друго:

Како е сфатено она во врска со формулацијата на знаењето и на кој начин се одвива процесот на учењето и вежбањето на музички надарените?

Земајќи ги во предвид мислењата на педагозите кои се ориентирани критичко-еманципаторски (Freire, 1995) па сметаат дека курикулумот подразбира суштински вредносни поставки на друштвеното уредување, а не само основни образовни вредности, во

однос на вредностите на одреден контекст, образованието според нив е проценка на учењето. За да се одговори на поставеното прашање, неопходно е да се согледаат наведените термини во нивната оригинална форма, а потоа да се добие увид и да се објасни односот помеѓу дадените термини и музички надарените студенти и какво значење имаат во процесот на постигнување на музички успех.

Образованието како процес на учење подразбира усмерување на оние што учат на еден од овие можни начини, кои честопати се под доминантна контрола на политичките вредности (Stojanović, Gojkov, 2018). Што тоа значи?

Во рамките на критичко-еманципаторските дискурси, воспитанието и образованието, кои се два неразделни општествени процеси, мора да се сметаат како процес на учење што ќе влијае на сите учесници во педагошкиот процес, од студенти и наставници, родители и други релевантни учесници, сè до социјалните заедници.

Може да се истакне дека за успешен развој на музички надарените деца е важна секоја „алка во синцирот“, која мора да обезбеди поддршка во секоја фаза на музичкото образование. Само на овој начин може да се отвори полесен пат до постигнување на музичкиот успех.

Во процесот на учење и кога зборуваме за споменатите дискурси и сите наведени елементи во презентираниот ланец, како и нивната интеракција, во рамките на искуствата, учениците можат да доживеат различни емоционални реакции (како што се гнев, бес, срам, итн.) дури и ако е нивното искуство успешно, затоа што во тој процес тие минуваат низ различни фази, почнувајќи од страв, сè до одговорност и чувство на вина заради евентуалното недоволно исполнување на барањата (Stojanović, Gojkov, 2018).

Исто така, за да одговорот на барањата на сите оние кои им се надредени, се јавува стрепење и неможност да ја препознаат сопствената улога, способностите, како и моќта која ја имаат во процесот на учење (Stojanović, Gojkov, 2018). Од овие причини, Фреир ја заменува *педагогијата на потчинување со педагогија на надежта* (Фреир, 1995). Набљудувајќи од аголот на критичката и еманципаторната дидактика, тој се залага за воспитувањето и образованието во форма на учење од агол на различни општествени вредности. Затоа, се потенцира на важноста да се знае тековната политичка основа врз која

се засновува секоја педагогија (Freire, 1995), како и да се обезбедат можности за самo-трансформација на учениците, но и да се проучуваат моќните односи кои ќе ги едуцираат луѓето на ист начин како што се чини со курикулумите (Stojanović, Gojkov, 2018).

Споредено со претходниот, можеби најзначајна за третиот милениум е заложбата за демократизација на воспитанието и образованието, што произлегува од филозофијата на Фуко (Фуко, 1997, 1998). Постојењето на многу перспективи и пристапи подразбира долг процес на реконструкција на основите на воспитанието и образованието, чии ефекти ќе можат да се видат дури после, во периодот што следи, се разбира доколку овие што постојат им дозволат да се појават во процесот на еволуцијата (Stojnov, 2019).

Стојнов (2019) забележува дека основниот проблем, кој би можел да го прекине овој процес, а кој произлегува од критичките и еманципаторските бранови во општествените науки, а соодветно на тоа и во педагогијата и дидактиката на (музички надарените), би можел да биде сегашниот неконтролиран напредок на морално индиферентната наука и брзиот пораст на технологијата, кои се водени од интересите на одредени групи. Стојнов (2019) понатаму дискутира и толкува дека знаењето претставува еден цел контингент на конструктивни погледи на светот и ја потенцира потребата да се набљудува од гледна точка на ефикасност, одржливост на животната средина, функционалност, подложност на манипулација, хегемонија, доминација и друго.

Според горенаведеното, спрема филозофијата на Фуко (1997), прашањето за моќта е поставено во различен контекст, и претставува *стратегија*, од која произлегуваат различни тактики, техники и слично. Гојков (Stojanović, Gojkov, 2018) забележува дека моќта се гледа како инструмент на знаење кој произведува и се практикува над дејствувањето на луѓето. Дадени се извонредни толкувања на постмодерните сфаќања на Фуко за знаење и критичко-еманципаторна струја, се со цел појасно да се претстават воопштено новите аспирации во дидактиката, а сето тоа ќе биди презентирани во понатамошниот текст.

Дискутирајќи за проблемот во врска со формулирањето на знаењето, сè повеќе се истакнува важноста на економијата на знаењето (Bruner, 1956).

Современата технологија и постојаната достапност на разни информации, значи запамтување на детали, многу податоци, детали, настани и слично. Американскиот

психолог и педагог Брунер (Bruner, 1956, 1966, 1967, 1971) заклучува дека, доколку посвојувањето, како концепт, подразбира меморирање на настани, факти, податоци и детали, поединецот нема способност да совладува ниту еден предмет. Т

ака, студентот е во состојба да доживее само дел од општата култура. Во врска со тоа, Брунер со право го поставува прашањето за што вреди да се знае, и истакнува дека тоа е моќ на разумот и самосвесност на однесувањето, кое ќе биде присутно во променетите околности (Ђорђевиќ, Ђорђевиќ, 2016). Затоа што, без да стекнат знаење, не е можно целосно да изградат целосна личност, што е од големо значење за понатамошниот напредок на една музички надарена индивидуа.

Пристапи кон содржината на наставата и образованието, како и на наставните програми, кои се гледаат низ призмата на економијата на знаење, ги протолкува Јован Ѓоршевиќ (Ђорђевиќ, Ђорђевиќ, 2016), кој ги карактеризира како квантитативни.

Тој забележува дека во квантитетот, обично се губи квалитетот, а се потенцира неефикасноста. На овие феномени ги припишува преобемните програми, со комплексен и обемен материјал, со несоодветна содржина, со што е неопходно да се влијае на развојот и едукацијата на мислењата, како и свесна и активна активност што ќе им овозможи на учениците соодветно да го применат стекнатото знаење (Ђорђевиќ, Ђорђевиќ, 2016). Во врска со тоа, може да се потенцира важноста на улогата на менторот и персонализираниот пристап, што ќе овозможи фокусирање на индивидуалните можности во однесувањето на музички надарениот ученик, чии ефекти ќе можат да се видат во достигнувањата, поточно со следење на темпото и нивото на личен напредок на учениците во однос на другите (Walberg, 1984).

Последните две децении, и во светот и кај нас, пропратени се со бројни настани и предизвици во образовниот систем и интензивно се истражуваат и преиспитуваат целите, содржината и методите на образованието (Gojkov, Stojanović, 2015).

Следејќи ги трендовите на европската општа дидактика, која под влијание на денешната филозофска дискусија го смени својот тек, поранешната т.н. *дидактика од затворен тип*, му го препушти местото на *отворената дидактика* (Kron, 1996 г., според Gojkov, 2009: 35) се истакнува потребата за организирање на наставниот процес врз основа

на еден нов дидактички пристап. Отворената дидактика се смета за отворена заради промената на правецот, односно перспективата, со појдовна точка од наставникот до ученикот, како и компетенциите кои треба да се стекнат (*Zervakis, Wahler, 2007.*, според *Kruse, 2011*), но исто така вклучува и активен став на учениците кон изборот на целите за учење, начините на напредокот, што е основа за создавање на контекст на саморегулација во учењето.

Овој холистички пристап, заснован на Хабермасовиот модел на интересирање (*Habermas, 1988*), им дава можност на наставниците за поголема слобода во својата работа и споменатиот дидактички концепт, ориентацијата кон ученикот. Гојков (2009) дава толкување дека дидактиките ориентирани спрема ученикот се противречни на самите себе, а тоа се должи на фактот што им недостасува формулација на општите структури и елементи од кои произлегуваат инструкциите важни за праксата.

Во толкувањето на поимот компетентност, кое во овој случај подразбира охрабрување не само на знаењето, туку и на сложените способности (*Stojanović, Gojkov, 2018*), Крусе (2011) забележува дека според размислувањето на Хумболт (*Humboldt*), наставата била ориентирана кон компетенциите, кои учењето го согледувале како можност за развој на интелектуалните и методолошките способности. Крусе дискутира за (*Kruse, 2011*) поимот компетентност како нов поим што подразбира поинтензивна дидактизација на учењето, но ги посочува и неговите недостатоци, а тоа е набљудување на учениците како партнери во колаборативниот процес на учење и истражување, иако треба да се инсистира на тоа. Учениците треба да бидат учесници во образовниот систем.

Гледано од гледна точка на дидактиката на односи (*Stojanović, Gojkov, 2018*), овој пристап не е прифатен затоа што одговара на позицијата која има моќ и пожелно би било да се инсистира на поттикнување на развојот на интелектуалната автономија на музички надарените, што би значело самоопределено и ко-определено учење.

Од претходните дефиниции, споменатиот пристап, наречен *дидактика ориентирана према ученикот*, е важен за ова истражување од областа на музичкиот талент, затоа што започнува со поттикнување на самосознавањето на учениците за нивните постапки и мисловен процес, адекватен избор на стратегии преку кои континуирано ќе се залагаат за

јасно поставената цел, поврзување на сопственото искуство со новото, а потоа стремеж кон разбирање и генерализација, нагласувајќи ја потребата за самоопределување и соопределување, како и создавање на можности за самоодговорно и соодговорно делување (Gojkov, 2009: 36).

Како би ги следиле денешните барања, треба да се додаде и потребата постојано да се бараат соодветни или посоодветни педагошки теории што сигурно ќе го осветлат патот до одговорите, бројни прашања поставени во врска со проблемите на современата музичка педагогија. Факт е дека текот на животот на секоја индивидуа, во согласност со тоа и на музички надарените, е непредвидлив и дека различните животни ситуации може да доведат до напуштање на музичкото образование.

Ова е потврдено од страна на бројни студии и случаи на напуштање на музичкото образование од музички надарените ученици, т.е. фокусирање на друго наставно подрачје (Altaras, 2006, Gutvajn, 2009, Алтарас Димитријевиќ, Теовановиќ, Јовановиќ, 2012, Чинч, 2012). Гојков и Стојановиќ со право го поставуваат прашањето: *Кое воспитување и во кои теории се тоа темели и најдобро може да ја подготви индивидуата за неизвесностите со кои ќе се соочат?* (Gojkov, Stojanović, 2015: 25).

Плурализмот на образовните теории, нивната разновидност, значењето и суштината (Uzelac, 2012), како и нивното спроведување во образованието и воспитувањето, денес обезбедуваат бројни можности за евентуална подготовка на музички надарената индивидуа во процесот на доживотното учење, затоа што современото општество наметнува се поголеми очекувања.

Од горенаведеното, јасно се издвојува односот на музички надарената индивидуа-заедницата, имено заедницата во образовната улога, во поттикнување на целокупниот развој на музички надарената индивидуа и стекнување на сите потребни компетенции неопходни за успешно постигнување на сопствените цели, но и сите други аспекти на животот (социјални, емотивни и друго).

Стекнувањето на потребните компетенции што ќе доведат до музички успех (Bogunović, 2010), често зависат од специфичниот склоп на особини на личноста што ги поседува, но и од социјалната заедница, т.е. уште поважно за нашето истражување,

менторот кој го охрабрува и го следи напредокот на надарената индивидуа. треба да учествува во процесот на неговото учење и развојот цело време. На ова би можеле да ја додадеме важноста на вредносната ориентација на учениците и само-перцепцијата, кои можат да бидат клучни елементи на музичкиот успех и ќе бидат објаснети во продолжетокот на текстот (Havelka, 1992, 1998a, 1998b).

Претходно зборувавме за спецификите на наставата во музичките училишта и за заедничкото, групното и индивидуалното предавање, но и потребата за персонализиран пристап кон секоја индивидуа.

Сосема е јасно дека секоја индивидуа разбира, учи, вежба и усвојува одредена содржина на различен начин, со различна брзина и ефикасност. Секој поединец има свој стил на учење и вежбање, но и афинитет кон одредени елементи или содржини на наставата. Ѓорѓевиќ (1997) посочува дека учењето е индивидуална активност, а нејзиниот успех зависи од *внатрешните фактори на учење*, т.е. мотивацијата и желбата за учење, прифаќање на менторството, подготвеност да се следат совети и слично (Ђорђевиќ, 1997: 388). Во тој момент кога традиционалниот вид настава му отстапи место на современиот вид на настава, во кој беа вклучени наставни планови, методи и услови на настава еднаква за сите ученици, а сето тоа дава акцент на „поединците“ кои учат, постојат барања за персонализиран пристап кон секој ученик, прилагодување на предавањата на личностите на учениците, на нивните личности, афинитети, потребите и способностите и нивно прилагодување. Персонализиранот пристап подразбира наставна методологија која одговара на секоја индивидуа (Buha, Vasiljević, Đenić, 2017). следствено, една од водечките задачи на современата настава е да им помогне на наставниците во процесот на пребарување на стилот на учење на секоја надарена индивидуа, како и помош при откривањето на сопствените предности и надминување на можните слабости (Ђорђевиќ, 1997). Затоа се поставува следното прашање:

На кои начини може да се пристапи кон учењето а да се прилагоди на стиловите на учениците?

Ѓорѓевиќ ги издвојува карактеристиките на индивидуализираната настава насочена кон секој ученик, што може да претставува почетна идеја за одговор на претходно поставеното прашање, и истакнува дека (Ѓорѓевиќ, 1997: 391-392):

1. Наставникот слободно го распределува времето и ја персонализира работата со учениците, дава совети за тоа *што* и *како* да научи, имајќи го предвид напредокот на учениците, како и начините за надминување на можните тешкотии и проблеми,

2. се отвораат поголеми можности за избор на она *што* го учат, *како* учат и *кои* пристапи ги користат за учење,

3. брзината на учењето се прилагодува на секоја личност,

4. наставникот има можност да подготви различни методи, пристапи, извори и алатки за да бидат поефикасни и да постигнат подобри резултати во процесот на учење,

5. наставникот има можност да ги предвиди процедурите, материјалите и резултатите од знаењето на учениците.

За доменот на истражувањето со кој се занимава овој труд, на ова ќе додадеме дека персонализиранот пристап подразбира почитување на карактеристиките на личноста на поединецот, неговите способности и степенот на развој на музичкиот талент. Поставените тврдења укажуваат на потребата да се земат во предвид следниве прашања: Кои се персоналните дидактички инструкции кои наставниците ги применуваат во рамките на предметот Солфеџо, а кои се одговорни за музичкиот успех? Дали ги препознаваат специфичните карактеристики на личноста на музички надарените ученици и дали го поттикнуваат развојот на особините на личноста кои се неопходни за постигнување на музичкиот успех?

За целите на ова истражување, кое, како што е споменато, се занимава со прашањата за персонализација на дидактичките инструкции во однос на карактеристиките на личноста на музички надарените ученици, важно е согледување на овие концепти: самоопределување, само-перцепција, самостојност, самопочитување, самоодговорно делување, самоефективно и само регулирано учење. , важно е стекнување на потребните компетенции што ќе доведат до успех, персонализиран пристап, затоа што, како што ќе се

толкува понатаму оваа тема, овие концепти се основа за персонализирање на дидактичките инструкции во однос на карактеристиките на личноста која е музички надарена.

Специфичниот склоп на карактеристики на личноста на музички надарените деца често е еден од важните фактори за нивниот успех (Bandura, 1994, Maksić, 2007, Pečić, 2008, Bogunović, 2010, Ksenija Radoš, 2010, Leman, Sloboda, Vudi, 2012, Gojkov, Stojanović, 2015). Како една од личните карактеристики, се издвојува *поимот или самосвеста* (Јоксимовић, Јањетовић, 2008: 288), кој вклучува мисли, чувства, проценки и предвидувања за себе и за своето однесување, а на тоа се додава и поимот вредносна ориентација (Havelka, 1998a). Зошто е ова значајно?

Периодот на адолесценција се смета за клучен период во кој учениците го запознаваат *светот на вредностите* и ги бараат своите интереси, т.е. вредносни определби (Havelka, 1998b). Иако музички надарените ученици, со запишувањето во музичко училиште, веќе ги насочиле своите интересирања и ја одбрале структурата која треба да ја извршуваат, секој ученик има цел кон кој стреми и кој, во овој случај, може да се изрази како вредносна ориентација, а свеста најчесто се поврзува со тоа за себе, и тоа е, *само-перцепција*, како една од личните карактеристики (Јоксимовић, Јањетовић, 2008: 289), како и само-позиционирање во системот на општествените вредности. Само-перцепцијата предизвикува интелектуални и емоционални сили кои влијаат врз самооценувањето и предвидувањата за себе и за сопственото однесување (Havelka, 1992). Тие влијаат на мислењата, чувствата, аспирациите и активностите (Havelka, 1992), што доведува до исполнување на целите на една музички надарена индивидуа. Според тоа, може да се заклучи дека музички надаренот ученик ќе има способност да препознае различни индивидуални карактеристики, но исто така и да припаѓа и да има сопствена позиција во различните групи во општеството.

Исто така, важно е да се истакне неопходноста од набљудување на однесувањето на еден музички надарен ученик од страна на наставникот, потоа односот на ученикот кон задачите и на кој начин одговора на нив, разгледување на мислењата и почитување на неговите чувства, бидејќина тој начин ќе се види поимањето на ученикот за самиот себе.

Веќе е речено дека терминот за себе претставува диспозиција за однесување, при што се заклучува дека споменатиот термин е сила која мотивира (Јоксимовиќ, Јањетовиќ, 2008). Јањетовиќ забележува дека еден од мотивите за поимот за себе е *самодоследноста* која е тесно поврзана со *самопочитувањето* (Јоксимовиќ, Јањетовиќ, 2008: 290). Се поставуваат прашања: Како се формира самосвесноста и самопоштовањето кај адолесцентите? Зошто е ова важно за музички надарените индивидуи?

Развивањето на самосвесноста започнува уште во првите години од животот. Семејството има најголемо влијание, а најмногу родителите (Brookover, Paterson, Thomas, 1964, Coopersmith, 1967, Ораќиќ, 1995). Тодоровиќ (Тодоровиќ, 2005) напоменува дека стилот на воспитувањето на семејството влијае на стабилноста на самодовербата кај адолесцентите.

Во раната адолесценција, влијанието на родителите и на врсниците е еднакво, додека подоцна, влијанието на врсниците има предност (Јоксимовиќ, Јањетовиќ, 2008). Во овој момент, важно е да се осврнеме на размислувањето за негативното влијание на врсниците врз музички надарената индивидуа, како во раната така и во доцната адолесценција, која нема доволно развиена претстава за себе, за своите способности и можности, како и за своите стремежи кон јасната цел и а тоа би била една од потенцијалните причини за напуштање на музичкото училиште. И повторно сето ова доведува до заклучокот за потребата да се обрне внимание на развојот и напредокот на музички надарените луѓе во турбулентниот период на адолесценција.

Понатаму, како што Милошевиќ и Чевкушиќ наведоа, некои автори прават разлика помеѓу *персоналното* и *социјалното* сфаќање за себе, објаснувајќи го првото како разликување на некоја личност од друга, а второто како тенденција на личноста да се одреди преку своите односи со други лица (Милошевиќ, Шевкушиќ, 2005: 72).

Милошевиќ и Чевкушиќ посочуваат дека самопочитта е *свесен, когнитивно-афективен израз на самоевалуација, што е еден од најдиректните показатели за интеграција на поимот за себе* (Милошевиќ, Шевкушиќ, 2005: 72). Според современите сфаќања, ученикот кој има самодоверба има способност да ги почитува сопствените вредности и важноста, како и можноста да преземе одговорност за себе и за другите

(Миличевиќ, Шевкушиќ, 2005), во согласност со тоаи своите цели. Јоксимовиќ и Јањетовиќ истакнуваат дека еден од елементите на когнитивната компонента на поимот себе, особено важен за функционирање на музички надарената индивидуа, е да се види *сопствената ефикасност*, поточно *самоефикасноста* (Јањетовиќ, Јоксимовиќ, 2008: 290-291).

Со други зборови, ученикот има способност да процени со каква задача или состојба се соочува и дали има можност и капацитет да ги надмине, што е важно за процесот на учење и вежбање и стекнување на вештини кај секој музички надарен ученик. Во овој момент, неопходно е да се истакне важноста на менторот кој го води ученикот низ целиот овој процес, и му дава совети и упатства, како и соодветни задачи со кои го охрабрува да работи самостојно и активно дисциплинирано.

Со претходниот аспект на поимот самоодреденост, можеме да го поврзиме со еден нешто поинаков аспект кој извира од Бандурината (Bandura, 1994) социјално-когнитивна теорија. Споменатата теорија за самоефикасноста го посматра како процена поединецот во врска со сопствените способности, и соодветно со тоа, организирање и реализација на одредени акции неопходни за извршување на саканите исходи. Снажното чувство на ефикасност го подобрува човечкото достигнување и личната корист во многу облици (Bandura, 1994).

Во склад со тоа, музички надарените ученици кои поседуваат висок степен на сигурност и самоефикасност полесно ќе пристапат кон тешките задачи, и ќе ги посматраат како предизвици кои треба да се савладаат а не како закана која треба да се избегава. Таква ефикасна перспектива може да поттикне суштинско интересирање на музички надарениот ученик и длабоко задлабочување во активноста. Притоа учениците ќе си постават предизвикувачки цели со постојана посветеност да се исполнат стремежите, А тоа е добар пат спрема достигнувањето на музичка успешност.

Доколку се споредат толкувањата за самопочитување и самоефикасност, може да се заклучи дека првиот поим се поврзува за просудување на сопствената вредност, а вториот за просудување на личните способности. Вулфолк, Хјуз и Волкап (2014) напоменуваат дека може да се случи да една особа се чувствува високо ефикасна во една област, а да нема високо самопочитување и обратно. Ѓорѓевиќ Јован и Босилка (2016) дадоа слични

запазувања дека еден број на надарени деца постигнуваат исклучителни резултати по еден предмет или домен, а многу послабо по друг предмет. Ова тврдење е значајно за наставната пракса по предметот Солфеџо, т.е. неговите наставни области, оваа проблематика е веќе спомената порано, а тоа е успешноста на поединецот во една или две наставни области и неуспех во некои други. На пример, ист ученик со голем успех изведува *a capela* мелодиско-ритмичка вежба, која и припаѓа на наставната област мелодика, додека по наставната област музички диктат има далеку послаби резултати.

Можда причините се кријат во (не)заинтересованоста за поедини области, но и поседување на одредени особини на личноста во помала мерка, кои се пресудни за музичкиот успех.

Од горенаведеното произлегува потребата за поголема застапеност на самосталните активности во процесот на учење, а со тоа и поголема контрола која ја врши самиот ученик, поточно со саморегулација во учењето.

Значи, музички надарените ученици би требало да имаат способност за намерно планирање и пратење на когнитивните и афективните процеси вклучени во успешното реализирање на задачите (Boekaerts, 1997, Torrano Montalvo, Gonzales Torres, 2004, Мирков, 2007), а наставниците, т.е. менторите би требало да ги усмеруваат учениците према развојот на стратегијата и саморегулацијата на учењето, како и да им бидат подршка на тој пут. Сите наведени активности имаат за цел да напредуваат и да имаат успех во подучувањето на музички надарените ученици.

За да обезбедат услови за (понатамошен сопствен развој), кај учениците се јавува потреба за стекнување на потребни компетенции кои се потребни за музички успех. Во склад со порано споменатите промени, како во современиот свет, така и во образовниот, како и во постојаниот раст и усложнување на стандардите на музичката успешноста, исто и стремежот за нејзино достигнување, запознавање со суштинските принципи кои отвориле пат према образованието, сето ова е од суштинска важност. Веќе од порано е споменат значајниот однос поединец-заедница, кој се наоѓа во основата на *концептот на компетентноста* (Gojkov, Stojanović, 2015: 27). Споменатот концепт стреми да ги прикаже начините на човечкото функционирање, како и врската помеѓу личниот развој и значењето

на друштвениот дискурс. Гојков и Стојановиќ напоменуваат дека посебна улога во овој концепт има *образованието во поттикнувањето на развојот на човечките потенцијали за стекнување на компетентност како општа способности* (Gojkov, Stojanović, 2015: 27). Во однос на тоа, компетентноста би подразбирала способност на поединецот за успешно остварување на зацртаните цели, успешна комуникација и соработка со другите, како и постоење во различитите области на друштвениот и професионалниот живот.

Во рамките на споменатиот концепт, со цел да се стекнуваат и развиваат потребните компетенции кај музички надарените ученици, покрај стекнување на знаења, пажњу би требало да се обрне внимание на развојот на способностите како што се: самосталност, способност за аналитичко мислење и тимска работа, самоиницијатива, стручност и друго (Gojkov, Stojanović, 2015). Доколку се земе во обзир Рихтеровиот (Richter, 1995) концепт на компетенција, кој ја почитува индивидуата и влијае на нејзината саморефлексија и самоодредување, музички надарениот поединец би требало да поседува способност да:

1. го прилагоди наученото на своите потреби,
2. да ги поврзи новите научени способности со досегашните, како и да ги прошири алтернативите на однесување,
3. ги прифати и примени новите алтернативи на делување, и паметно да избере (Richter, 1995).

Претходно наведеното укажува на развојот на саморефлексивните способности (Gojkov, Stojanović, 2015), кои се значајни за напредокот на секој музички надарен поединец. Бидејќи претходно е истакнато значењето на наставникот, т.е. на менторот во работата со музички надарените, во овој момент неизбежен сегмент во работата на наставникот претставува стремежот кон иновативните решенија во методиката на воспитно образовната работа во смисла на поттикнување на компонентите на саморегулација на учењето. Соодветно со тоа да им помага на учениците, рефлексивните компетенции овозможуваат и на наставниците, разбирање, организација и имплементација на новиот систем на работа со цел да се унапреди наставната пракса, како и примената на добро проверените, традиционалните методи на работа кои имаат, по музички надарениот ученик, позитивни исходи.

Постоењето на мноштво перспективи и пристапи, подразбира еден долг процес на реконструкција на основата на воспитувањето и образованието на музичко надарените деца, чии ефекти ќе можат да се согледаат тек во периодот кој следи, но секако доколку постоечките дозволи се појават во процесот на еволуцијата.

Овој нов поглед, кој е ориентиран кон компетентностите, подразбира појасно објаснување на способностите, кои треба да се стекнат, а европската развојна политика претендира кон поттикнување на критичкото и самосталното размислување кои се од големо значење за музички надарените поединци. Значи, сликата која ја има музички надарениот ученик за себеси, може да биде клучен сегмент кој ќе влијае на неговото школско постигнување, т.е. на достигнување на музичката успешност.

Во рамките на ова поглавје допревме до поедини филозофски аспекти кои се полазна основа но и проблематика во оквирот на нашето истражување. Поставени се и бројни прашања, но и задачи за кои треба да се пронајдат одговори, така да од одреден агол да се расветли патот на сите оние кои се занимаваат со воспитување и образовањем со музички надарените .

2. КОНЦЕПЦИИ НА НАДАРЕНОСТА

Тие треба да поминат многу поголема патека од просечните луѓе во текот на „еден човечки живот“, па ако им помогне друштвото во тоа – ќе берат плодови од нивните исклучителни способности, а ако не – ќе биде одговорно пред историјата, пред иднината која строго ќе суди за нашите видокрузи како што сме и ние судеа за хоризонтите на поранешните генерации [...] (Plavša, 1989: 45).

И порано е веќе споменато дека, неколку децении наназад феноменот се наоѓа во центарот на интересирањето на изучувањето.

Сведоци сме на бројни расправи за надареноста, во кои е тешко да се одреди чии 'пат' треба да се следи, дали гледните точки: на психолозите, педагозите, методичарите на различни школки дисциплини, филозофите или пак, теоретичарите по книжевност, уметност, па се до познавачите на современите масмедии.

Земајќи ја во предвид комплексноста на овој феномен, како и анализата на досегашните резултати и бројните мислења за истиот, формулацијата на овој поим нема потполна согласност во врска со прашањата:

- Што е надареност ?
- Дали е општа или специфична?
- Дали може да се дефинира како својство на личноста или како производ, т.е. краен производ?
- Дали претставува потенцијал или постигнување?
- Дали се раѓаме со неа или ја стекнуваме?
- Постои ли разлика меѓу надареноста, талентот и креативноста?
- Дали е потребна посебна грижа на друштвените субјекти кои имаат влијание и моќ кон надарените поединци?

На кои друштвени сили мора во најголем степен да го наслони развојот на исклучителниот музички талент (Plavša, 1989, Altaras 2006, Максић, 2007, Алтарас Димитријевић, 2012, Теовановић, 2012)? На одредени прашања, одговорите се пронајдени, а некои и понатаму останаа отворени за можни разгледувања.

Поради тоа се истакнува потребата за продлабочување на толкувањата на феноменот на надареност, како би се разбрал аголот на неговото посматрање, кое е во склад со проблематиката со која се занимава овој труд.

Набљудувајќи ја историјата на човештвото во областа на достигнувањето, неспорно е дека врвните дела и пронајдоците на поединците отсекогаш привлекувале внимание и биле предмет на интересирање и проучување на целото општество. Уште поголемо внимание е посветено на достигнувањата на децата, што може да се мери со достигнувањата на експертите за возрасни во дадената област.

Таквите деца се нарекуваат: надарени, обдарени, талентирани, бистри, супериорни, брилијантни, генијалци, „„vunderkind“, „откачени“, „„чудо од деца“, деца со исклучителни способности, деца со високи природни способности и слично (Altaras, 2006, Максић, 2007, Стурза-Милић, 2009, Vogunović, 2010).

Прашањето гласи: Дали постои разлика помеѓу таквите деца во однос на степенот на нивната исклучителност или сите имиња претставуваат синоними во доменот на надареноста?

Широк спектар на имиња и формулации на феноменот на надареноста, како и на поединецот што го поседува, се забележуваат во изразот на бројни автори кои ги опишуваат надарените на различни начини.

Одредени имиња се однесуваат на својствата, додека некои на способностите, вештините, степенот на креативност и друго.

Меѓутоа, во рамките на публикацијата *Речник на синоними*, може да се забележат имињата што се претставени како синоними, така да поединецот кој е *надарен, се толкува како надарен, талентиран, снаодлив, квалификуван, креативен, инвентивен, креативен,*

способен, оригинален... (Ћосић и сар., 2008: 137), кој според бројните теории за споменатиот феномен, не можат да бидат синоними, но претставуваат негови елементи.

Затоа, се извлекува заклучок дека постои разлика во рамките на секоја единствена формулација на феноменот на надареноста и на оние кои го поседуваат.

Бројноста на теории и обиди за дефинирање на концепцијата на надареноста укажуваат на сложената природа на неговиот проблем, чии резултати можат да се толкуваат, анализираат и формулираат на повеќе начини. Сепак, одредени теории за овој поим заземаат водечко место во светот и се издвојуваат од другите во однос на своето значење.

Теориите што ќе ги споменеме, особено модерните, имаат одредени заеднички елементи, кои главно се однесуваат на набљудување на повеќе фактори во исто време кои влијаат на идентификување и развој на надареноста, но и на значајните разлики кои ни овозможуваат поинакви пристапи кон разбирањето на феноменот и проучувањето на надареноста.

2.1. Првобитни сваќања (перцепции) на надареноста

Дарот не е човечки производ туку нешто што му доаѓа од оној кој може да дарува ако тоа го сака – од Господ (Uzelac, 2011: 1).

Земајќи ја во предвид еволуцијата на овој феномен, како и разгледувајќи го прашањето за неговото потекло и суштина, може да се заклучи дека толкувањето на поимот на надареност започнал многу одамна и сè уште е во центарот на интересирањето на ова изучување. Како прво, може да се каже дека успехот на надарената индивидуа се толкувал како „производ на натприродни сили“, па сè до воспоставените теоретски и емпириски научни факти на споменатиот феномен каков што денес го забележуваме.

Во рамките на т.н. *теолошки фази*, забележани се најраните обиди да се разјасни потеклото на надареноста, претставувајќи ја надареноста како производ на божественото, натчовечкото или сеомкнато, а надарената личност би претставувала „посредник“ во презентирањето на божествените дарови (Štula, 2007, според: Letić, 2015: 6). Дури и денес во *пост-постмодерното* (Uzelac, 2011: 1) време, современите теолози ги формираат своите презентации на карактеристиките на човековата надареност, која според традиционалните аспекти се толкува како дар даруван од Господ (Uzelac, 2011). Со други зборови, надареноста, исклучителната продуктивност, како и надарените индивидуи, се сфаќале како феномени кои го надминуваат доменот на земното и човечкото.

Набљудувајќи го понатамошниот тек на размислувања и толкувања на надареноста, се истакнува т.н. *метафизичка фаза*, во рамките на која се предвидува оддалечување од религиозниот момент на проучувањето на овој феномен (Štula, 2007, според: Letić, 2015: 6). Се повеќе и повеќе се зборува за човечките способности и исклучителните достигнувања, но со можноста за искусвено проучување и создавање на овој феномен сè уште не се пристапува (Letić, 2015).

Значителна промена во третманот на надарените има направено споменатиот педагог Коменски (1907), кој во рамките на неговата *Голема дидактика*, исто така, им посвети внимание на надарените ученици и истакна дека тие се дарови на природата. Коменски (1907) истакна дека учениците треба да се подучуваат со сигурност, темелно, а не површно и бавно, така да резултатите би биле неизбежни. Неопходно е да се *подучуваат*

на пријатен начин, со други зборови, без нервирање и одвратност кај наставниците и учениците, но со големо задоволство и заедните и за другите, [...] на начин кој ги води кон вистинско знаење, нежен морал и до најдлабоко побожение (Comenius, 1907: 5). Од ова произлегува и важноста да се споменат ставовите на Коменски, кои упатуваат на потенцирање на важноста и поттикнување на добра комуникација помеѓу учениците и наставниците, и споредување и наоѓање на сличности со пристапи кои се уште актуелни и денес, а кои се забележуваат во стремежите на комуникативната дидактика, за чии зачетници се сметаат веќе споменати Шефер и Шалер (Schäfer, Schaller, 1973).

Сепак, најважниот период за почетокот на истражувачкото проучување на дадениот феномен е крајот на 19-тиот и почетокот на 20 век, кога се пристапило на согледување на сложената природа на надареноста од различни агли, која е класифицирано во областа на науката и на тој начин започнаа бројни теоретски и емпириски истражувања.

Алтарас Димитријевиќ (2012) издвојува три основни фази во развојот на психологијата на надареноста. Тој напоменува дека самиот почеток е поврзан со 1869 година, па ја објавува студијата *Наследна генијалност (Hereditary Genius)*, а во областа на психологијата на надареноста ја истакнува истражувачката мисија на авторот на споменатата студија, Франсиса Голтона (*Sir Francis Galton*) чии наоди за природата и потеклото на надареноста беа актуелни до почетокот на 20 век (Galton, 1869; Altaras, 2006: 10). Како втората значајна фаза е периодот помеѓу 1921 и 1925 година, кога истражувачот Луис Терман (*Lewis Terman*) ги започна *Развојните студии на генијалноста*, да би се дошло во 1947 година до значителни откритија за животот и достигнувањата на Термановите испитаници во областа на надареноста, кои отворија некои нови прашања во нејзиното изучување (Алтарас Димитријевиќ, 2012: 67). Тој ја поврзува третата фаза со првото издание на збирката *Концепции на надареност (Conceptions of Giftedness)*, во 1986 година, и ја нарекува модерни парадигми, односно концепции во проучувањето на надареноста, за кое повеќе ќе дискутираме подоцна (Алтарас Димитријевиќ, 2012: 67–68).

Специфичноста во истражувањето на Голтон е идејата дека надареноста е наследна „природна способност“ (Galton, 1869, Gallagher, Courtright, 1986, Altaras, 2006), што подразбира поседување на одредени квалитети на интелектот и црти на личноста заради кои човекот твори дела што го разликуваат од другите. Појдовна точка на истражувањето

беше тврдењето дека природните способности на човекот се наследуваат според истите закони како и физичките карактеристики на живиот свет, како и уверувањето дека никој не може да постигне голема репутација без да биде надарен со висок ниво на способност (Galton, 1869: 1, 49). Така да Голтон започна анализа на биографиите и семејните стебла на најеминентните луѓе на Англија во тоа време, проценети дека се меѓу најдобрите 250 во еден милион луѓе и дошол до заклучок дека генијалноста првенствено е производ на наследни чинители (фактори) (Freehill & McDonald, 1981, Altaras, 2006, Letić, 2015). Во согласност со горенаведеното, тој посочува дека секоја генерација има огромна моќ над природните таленти на генерациите што ги следат и дека имаме должност кон човештвото да го истражисе опсегот на оваа моќ и да ја користиме на начин кој ќе биде најпогоден за идните генерации а во тој процес да не се оштетиме (Galton, 1869: 316). Голтон (1869) во преден план ја става „природата“ на надарените, што можеме да ја поврземе со интелектот и карактеристичните одлики на личноста што ја поседуваат надарените и одредени автори ги формулирале како црти на личноста (Freehill, McDonald, 1981, Altaras, 2006), и од тој домен издвојува три задолжителни услови со кои се развива надареноста. Првиот е поврзан со квалитетот на капацитетот, вториот со процентот на мотивација за работа, а третиот квалитет со способноста за работа, т.е. капацитетот да работи долго и напорно (Galton, според Altaras, 2006: 11). Соработката на овие три фактори, според Голтон, претставува трикомпонентна дефиниција за надареност (Freehill, McDonald, 1981), чие постоење и соодветно делање може да доведе до вонредни достигнувања на една личност. Овие откритија наведуваат на размислување за односот помеѓу „природната способност“ и достигнувањето, што ќе биде предмет на истражување на бројни автори.

Во првичните ставови за дефинирање на феноменот на надареноста, Голтон ја нагласува еминентноста и угледот како водечки показатели на надареност (Galton, според Алтарас Димитријевиќ, 2012: 70). Тие се однесуваат на карактерот на возрасниот, поточно најистакнатиот човек кој со своето дело го задолжил светот, но не и идентификувањето на надарените деца (причината била невозможност на мерни инструменти да ги проценат способностите на децата) (Galton, според Алтарас Димитријевиќ, 2012: 70). Промената во овој начин на размислување се случила на почетокот на 20 век, кога Голтон, кој со помош на тестот на Бине (*Alfredo Binetti*), ја одредувал IQ на децата (веќе на 6-годишна возраст). На овој начин, ќе се промени разбирањето на поимот надареност, бидејќи споменатите

тестови ќе бидат прифатени како сигурен начин за утврдување, односно идентификување на надареноста (Алтарс Димитријевиќ, 2012). Во своето понатамошно истражување, Голтон разгледува други фактори кои влијаат на развојот на надарената личност, поврзани со наследството и животната средина (Simonton, 2005) и отвора голем број на прашања чии одговори укажуваат на поврзаноста помеѓу наследните фактори и околината во која се развиваат потенцијалните надарени, околу кои и ден денес, како се добива впечаток, постојат контроверзи и полемики.

Долгорочното истражување на Терман (Џудина-Обрадовиќ, 1990, Altaras, 2006, Теовановиќ, 2012) и неговите соработници дојдоа до различни заклучоци, дури и до промена во пристапот кон истражувањето, што придонесе за развој на првичната идеја на теоријата на авторот. Првичното сваќање ја изедначи надареноста со високата интелигенција, а високата интелигенција се мерила со успехот на тестовите. Споменатата мисла е тесно поврзана со верувањето на Терман дека *IQ е еден од најважните факти од кои можеме да научиме за детето* (Terman, според Altaras, 2006: 13), и дека IQ е водечки показател за надареност (Tannenbaum, 1986), но треба да се има во предвид дека знаењето на степенот на интелигенција не е мерка за познавање на интелигенцијата на поединецот (Renzulli, 2005: 252). Споменатите ставови, исто така, доведуваат до тогашните размислувања на Терман дека факторите на животната средина не влијаат многу на развојот на интелигенцијата, соодветно со тоа и на надареноста (Grinder, 1990). Овој начин на дефинирање е многу сличен на првичните верувања на Голтон. Меѓутоа, емпириските факти доведоа доподруг поглед на проблемот во истражувањето на надареноста и до заклучок дека можноста да се реши тест на интелигенција не може да биде единствениот начин за дефинирање на интелигенцијата кај индивидуата (Terman, Baldwin, Bronson at al., 1926: 131). Проучувајќи ги физичките и менталните карактеристики на потенцијално надарените деца, следејќи го животот и развојот на „избраните“, па се до анализата на личноста на поединецот во која пораснал (Terman, Oden, 1951, според Passow, 1981), кој се чини дека е уште актуелен истражувачки проблем, Терман дојде до сознанија дека одредени деца напредувале заради факторите на животната средина, т.е. на исклучителните животни околности а не на големата природна способност. Спротивно на тоа, некои надарени деца не успеале и покрај нивните идентификувани високи природни способности. Резултатите од истражувањето доведоа до заклучок дека факторите на животната средина играат

значајна улога во развојот и постигнувањето на достигнувањата и, според Терман, *потребни се понатамошни истражувања за да се осветли динамиката што води до исклучителни достигнувања* (Терман, според Altaras, 2006: 13). Влијанието на истражувањето на Терман и наодите за класификација на надарените ученици (умерено, екстремно и силно и/или длабоко надарено), оставиле свој траг во современите сфаќања за надареноста, како и и врз истражувачката работа на Гање (*Robert Mills Gagné*), за која подоцна ќе се дискутира (Терман, 1925, според Kaufman & Sternberg, 2008: 73).

Така да, упорноста во работата што ќе доведе до постигнување на целите, како и ориентација кон целта и самовербата (Терман & Oden, 1959, според Renzulli, 2005: 264) се некои од карактеристиките што ги имаат надарените луѓе, а добиени се со детално истражување од Терман и неговите соработници.

Може да се каже дека ставовите и заклучоците на Терман се обидоа да одговорат на прашањата за постоењето на лични фактори, односно специфични црти на личноста, но и интелектуални, ментални и физички карактеристики на потенцијално надарените со цел да се откријат, да напредуваат и да се развиваат.

Споменатите заклучоци можеме да ги поврземе со аспирациите на современите сфаќања за надареноста и како и нагласување за важноста на секој сегмент, почнувајќи од постоењето на потенцијална надареност, преку специфичните интелектуални и лични карактеристики, како и стимулативната околина, која е активен учесник во развојот на потенцијално надарениот.

Алтарас Димитријевиќ (2012) ја наведува важната разлика помеѓу толкувањето на надареноста на Голтон и Терман. Таа го потенцира напредокот на теоријата на Голтон, со која е направена јасна разлика помеѓу исклучителната способност и исклучителното достигнување (Алтарас Димитријевиќ, 2012) и со тоа да се постави темел за понатамошно проучување, соодветно на тоа и појава на современите сфаќања за надареноста (за што ќе зборуваме подолу) .

2.2. Современи сфаќања на надареноста

Оној кој има дар, може се и дадено му је се, но строго во сферата на надареното. Таков е и „даровниот договор“ (Thomas Mann, Doctor Faustus, 1959, спрема Uzelac, 2011: 2).

Еден од водечките пристапи во проучувањето на надареноста е теоријата на повеќе интелигенции, наречена и теорија на повеќеслојни интелигенции од Гарднер (*Howard Earl Gardner*) (Gardner, 1983).

Критикувајќи го традиционалното сфаќање на интелигенцијата, што вклучувало мерење на интелигенција преку тестови и изразување во форма на број, поточно со висината на *IQ* (количникот на *IQ*), по истражувањето на емпириските податоци за човековото сознание од различни извори (биолошки, психолошки и податоци од различни култури и други), Гарднер (1983, 1999) тврди дека човекот може да биде интелигентен во различни области на различни начини.

Според оваа теорија, човечкиот ум препознава неколку различни *групи на способности кои можат да се набљудуваат и мерат* (Morgan, 1996, според Altaras, 2006: 20), и, за прв пат, музичките способности, кои дотогаш припаѓале на пошироката група фактори во проучувањето на интелигенцијата. тие стануваат изедначени со другите видови интелигенција (Gardner, 1983, според Vojunović, 2010). Гарднер (1983) ги нарекува посебни интелигенции, и првично ги класифицира во седум категории, а тие се состојат од: лингвистичка, логичко-математичка, музичка, просторна, телесно-кинестетичка, натуралистичка, интерперсонална и интраперсонална (Gardner, 1983, Morgan, 1996, Fasko, 2001, Altaras, 2006). Во понатамошните истражувања, Гарднер (Gardner, 1999) воведува уште два и го карактеризира осмиот како натуралистички, а деветтиот како духовно-егзистенцијалистичка интелигенција.

Тој верува (Gardner, 1983, 1999) дека надареноста може да се појави во било кој домен што вклучува било која од споменатите интелигенции и има мислење дека сите имаат ист статус (подеднакво се важни).

Многу истражувачи упатија различни мислења и критики за оваа теорија. Некои сметаа дека треба да се ограничи бројот на домени во кои може да се појави надареност (на четири, шест, седум), но според Теовановиќ (2012), но сè уште постои мнозински договор дека надареноста припаѓа на доменот специфичен феномен . Било како било, за развој на надареноста во кој било домен, во согласност со музиката, како и за постигнување на музички успех, сосема е јасно дека е неопходна соработка, т.е. комбинација на неколку видови интелигенција, поточно е потребен *целосен опсег на индивидуални интелектуални компетенции* (Radoš, 2010: 109). Следејќи го примерот на теоријата на Гарднер, Халам (Hallam, 2006a, 2006b) наведува дека секоја од постојните интелигенции придонесува за развој на музичките вештини (за кои ќе дискутираме подоцна).

Со цел да се одговори на барањата на ова истражување, важно е да се објасни односот на музиката со другите видови на интелигенција, чие постоење и соработка е неопходно во развојот на музичкиот талент.

Под музичка интелигенција Гарднер (1983) подразбира согледување, осмислување и организирање на звучни податоци. Со други зборови, може да се каже дека музичката интелигенција е еден вид збир на когнитивни процеси кои во поширок контекст, му овозможуваат на поединецот да се занимава со музика, поточно да репродуцира, компонира, да ја доживува музичка содржина на различни начини и да придава значење на одредени музички обрасци.

Радош (2010) забележува дека развојот на музичката интелигенција и достигнувањето на конечното ниво, а според Богуновиќ (2010) музичкиот успех во голема мера зависи од личноста, како и од музичката обука што ја имала, и дека само мал број достигнуваат највисоки нивои, што не е случај со другите видови на интелигенција, како на пример, лингвистичката интелигенција.

Врската на музичката интелигенција со другите видови интелигенција е присутна кај секој музички надарен студент (Radoš, 2010). Имено, перцепцијата, разбирањето и толкувањето на музичкиот ритам, музичките траења, темпото на музиката, но и чувството за хармоничен проток на музика, може да се оправда со поседување на математички и

логички способности, кои според Гарднер (1983), се основа на логичко-математичката интелигенција.

Исто така, секој музички изведувач - музичар или пејач, кој претпочита музичко-сценски перформанс, а покрај тоа што пее, тој изведува и разни движења, има индикации дека тие поседуваат телесно-кинестетски способности, кои се основа на телесно-кинестетичката интелигенција (Gardner, 1983).

Сепак, постигнувањето на врвни музички изведби често зависи од самосвеста, за која веќе дискутиравме, т.е. зависи од разбирањето и разликувањето на сопствените чувства, желби, цели, мотивација, доблести, но и недостатоци, што е основа на споменатата интраперсонална интелигенција, која според Гарднер (1983), има предност над сите други. Гарднер посочува дека поседувањето на оваа интелигенција *доведува до длабока самосвест што можеме да ја сретнеме кај постарите лица, кои заради својата мудрост честопати се повикуваат да донесат клучни одлуки* (Gardner, 1996 г. според Radoš, 2010). Блиска на споменатата интелигенција е интерперсоналната интелигенција (Gardner, 1983), која заради својата специфичност е поврзана со можноста да ги согледа и разбере чувствата и мотивите на другите, така да здобива примат во подоцнежна возраст, кога музички надаренот ученик ќе стане и самиот успешен родител или учител.

Затоа може да се заклучи дека навреме откриена надареност, споделување и охрабрување во согласност со идентификуваните типови интелигенции предложени од Гарднер (1983), даваат можност да се развие музички надарениот, од почетен ниво до врвен музички успех.

Во овој момент, важно е да се спомене и Гарднеровото (1983) толкувањето на музичкиот талент како склоност кон тоналитетот, хармонијата и ритамот (Winner, 1996, Freeman, 2000; Haroutounian, 2000), класифицирајќи ги

во рационални аспекти, како и лесно прифаќање на емоционалните аспекти на музиката. Слични откритија беа направени од страна на Винер (Winner, 1996; Kirnanskaya, Winner, 1997, Pečić, 2011), која истакна дека водечките сегменти на надареноста се чувствителност за структурата и експресивните својства на музиката, со посебен акцент на емотивното доживување на музиката.

Исто така, истражувањата на бројни автори (Gardner, 1983, 1999, Winner, 1996, Kirnanskaya, Winner, 1997, 2000, Mirković Radoš, 1998, Radoš, 2010, Pečić, 2011) јасно укажуваат на важноста на соработката на различни аспекти, од кои, покрај музичките способности, значително ги истакнуваат личните карактеристики и факторите на животната средина.

Затоа, акцентот е ставен на споменатите аспекти на музиката, како што е потврдено од наодите во врска со развојот на музичкиот талент, кој може да се подели во три фази (Sosniak, 1985 според Harautounian, 2000).

За првата фаза, родителите и наставникот по музика имаат значајна улога во развојот, поврзана е со фасцинацијата со музиката и сите активности во оваа фаза се одвиваат преку игра (Pečić, 2011). Акцентот на дисциплината, техниката и прецизноста на перформансите го зафаќаат периодот на рана адолесценција и тоа е втора фаза. Додека периодот на покасна адолесценција се карактеризира со индивидуалност на музичкото толкување и претставува трета фаза во развојот на музичкиот талент (Sosniak, 1985 според Harautounian, 2000). Во согласност со горенаведеното, Пекиќ (2011) додава дека развојот на музичкиот талент се јавува како по планот на способноста така и по планот на личноста. Се што е наведено укажува на важноста да се препознаат карактеристичните црти на личноста на музички надарените лица, кои се поизразени на повисоките нивои на образование, поточно во адолесцентниот период, а се со цел да се достигнат високи нивои на перформанси.

Стернберг (*Robert Jeffrey Sternberg*) даде голем придонес во областа на интелигенцијата, а врз основа на неговата тројна теорија за интелигенција, наречена *Тријархиска теорија на човековата интелигенција (Theory of human intelligence)*, развива комплексна теорија за надареноста и ја формулира како исклучителна, односно необична интелигенција (Sternberg, 1985, 1986). Напоменува дека значајните процеси се наоѓаат при стекнувањето на знаење, планирањето и извршувањето на задачата. Стернберг (1985) издвојува три основни под-теории на интелектуалната надареност, кои одговараат на прашањата за тоа *како* и *кои* однесувања се интелигентни, како и *каде* кои однесувања се интелигентни (за кого и во која околина) (Макшиќ, 2007: 18). Првата компонента подтеорија се однесува на поврзаноста на интелигенцијата со менталните механизми како

и разликување на компонентите за стекнување на знаење, метакомпонентите и активните компоненти, во зависност од тоа дали се однесува на процесите кои имаат улога во учењето, планирањето или извршувањето на задачите (Sternberg, 1985). Затоа, оваа под-теорија може да се окарактеризира како значајна во процесот на стекнување на знаење на музички надарените ученици. Следната под-теорија, применлива во областа на музичкиот талент, се однесува на искуството (Sternberg, 1985), поточно можноста за работа со непознати и нови материјали, како и можноста за автоматизирање на обработката на податоците. Бидејќи е тешко да се разбере исклучителната интелигенција надвор од социокултурниот контекст, третата, контекстуална подтеорија, го разгледува интелигентното однесување во секојдневното опкружување (Sternberg, 1985). Во понатамошниот тек на студијата, Стернберг започнува да ги разликува типовите на интелектуалните способности, што претставува иницијална капсула за појава на трите типа на интелектуалниот талент: аналитички, креативен и практичен (Sternberg, Grigorenko, 2002). Сите три типа на надареност можат да бидат од големо значење за разбирање и поттикнување на развојот на музички надарените деца. Веќе од порано е објаснето значењето на способноста за критичко оценување и евалуација во областа на музичкиот талент. Доколку на тоа би се додале и исклучителните способности за анализа, процена, споредување и објаснување, според Стернберг (Sternberg, Grigorenko, 2002), тоа би било тип на аналитички талент. Креативната надареност, која ја развива во соработка со Лубарт (*Todd Lubart*), (Sternberg, Lubart, 1993), се карактеризира со висока способност да создава, открива, истражува, замислува и претпоставува, додека практичната надареност има голема способност да се примени, искористи, имплементира (Altaras, 2006 година). Макшиќ (2007) забележува дека во теоријата за креативна надареност се наведуваат најважните интелектуални карактеристики на креативно надарените луѓе, ги избира нивните високи способности кои се тесно поврзани со достигнувањата, ги потенцира стилите на размислување, својствата на личноста, количината и видот на мотивацијата што доведува до успех, како и можностите за неговиот развој. Интересно за истражувањето на Стернберг е постојаната комбинација и синтеза на наодите, т.е. видот на надареноста, така што сегашниот модел на концептуализирање на надареноста, наречен *WICS* (*Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized*) модел (мудрост, интелигенција, креативност, синтетизиран) е синтеза на интелигенцијата, креативноста и мудроста (која им ја придружи на крај). (Sternberg, 2003,

2005). Споменатите видови на надареност, нивното поседување, во најдобар случај нивната комбинација (Sternberg, 2000), како што споменавме, може да биде од големо значење во развојот и напредокот на музички надарените деца. Во согласност со спецификите на наставата по музичко на надарените ученици, како и начинот на усвојување и стекнување на знаења и вештини, исклучителна можност за создавање и откривање што ќе доведе до оригинални идеи, нејзината примена и имплементација и критичко проценување и евалуација, при проценка на квалитетот на идеите и мудроста како општо добро, може да доведе до постигнување на високи музички перформанси. Меѓутоа, во овој момент е важно да се спомене дека на развојот на овие способности често му претходи напорна работа и еднаква посветеност и на музички надарениот ученик и неговиот учител, што се карактеризира со персонализиран пристап, кој е прилагоден на потребите, можностите и способностите на учениците затоа што развојот на споменатите способности обично одзема многу време и потребно е да се има позитивно искуство, кое ученикот може да го стекне со навремено, правилно и доследно дејствување на оној што го води во процесот на подучување.

Рензулиевата (*Joseph Renzulli*) теорија на надареноста се однесува на *надареното однесување* кое содржи три карактеристики: висок ниво на *интелектуална способност*, *посветеност на задачата* и *креативност* (Рензули, според Макшиќ, 2007: 23). Децата кои содржат збир на овие карактеристики можат да се сметаат за надарени. Макшиќ (2007) го толкува разбирањето на Рензули за натпросечните способности, потенцирајќи ги *опитите* и *посебните*, и во нив јасно ги дефинира што се подразбира под едно и што под друго (Макшиќ, 2007: 24). Рензули посветува големо внимание на дефинирањето на креативноста. Постојат различни термини што авторот се обидува да ги дефинира: креативно однесување, креативно достигнување и креативно производство, кои сè уште се во „фокусот“ на расветлувањето и обидите да се дефинираат од страна на бројни автори (Макшиќ, 2007, Теоановиќ, 2012, Алтарас Димитријевиќ, 2012).

Наспроти теориите на Стернберг и Рензули, Гања (*Robert Mills Gagné*) се занимава со *надарените достигнувања* (Макшиќ, 2007: 26). Тој ги издвојува интелектуалните, креативните, социо-афективните, сензорномоторните способности и други (на пр., екстрасензорната перцепција, дарот за исцелителство, итн.) а надареноста ја толкува како

натпросечна компетентност во една или повеќе области на способноста (Гање, според Макшиќ, 2007: 26). Неговата теорија ги разјаснува концептите за надареност и талент, како и процесот на претворање на надареноста во талент (Стурза-Милиќ, 2009). Затоа, вонредните природни склоности (кои се неизвежбани) во најмалку на една област од споменатите способности, претставуваат надареност, а супериорното мајсторство на систематски развиените способности или вештини во најмалку едно поле од човековата активност се нарекува талент (академски, стратешки игри, технолошки, уметнички, социјални, пословни- работни, атлетски и спортски талент) (Макшиќ, 2007; Гојков, 2008, Стурза-Милиќ, 2009). Според Гање, надареното дете, во споредба со неговите врсници, се издвојува по своите карактеристики (истакнати природни способности) и припаѓа меѓу првите 10%, а талентираното дете се издвојува од своите врсници за ист процент во опсегот на достигнувања или резултати во одредено поле или полиња (Гојков, 2008,а, Теовановиќ, 2012).

Кога е разјаснето која е основната разлика помеѓу надареноста и талентот, тогаш е потребно да се опише процесот на развивање на надареноста во талент. Во диференцираниот модел на надареноста и талентот на Гање (Макшиќ, 2007, Гојков, 2008, а) овој процес на развој е јасно прикажан. Од една страна се наоѓа надареноста, а од друга страна талентот. Развојните процеси вклучуваат учење, вежбање и употреба на кои повторно влијаат личноста на поединецот и околината во која тој се наоѓа. Во основата на личноста се наоѓа мотивацијата (на пр. интелектуалната, интересирањата, истрајноста и сл.) и темпераментот (на пр. компетентност, независност, самодоверба и сл.), кои се интраперсонални катализатори, а околината се состои од: окружувањето (дом, училиште, општество, итн.), од личностите (родители, наставници, ментори, итн.), поединечните проекти (активности, курсеви, специјални програми, итн.) и настаните (состаноци, награди и сл.) (Макшиќ, 2007). Гање заклучува дека индивидуата не може да биде талентирана без претходно да е надарена, но исто така и надарената личност, од одредени причини, не мора да се развие во талентирана личност. Авторката Мерион Порат (*Marion Porath*) смета дека иновативноста на овој модел вклучува разгледување на влијанието на интраперсоналните катализатори, катализаторите на животната средина и факторите кои можат позитивно или негативно да влијаат на развојот на надареноста во талент, и ги нарекува фактори на случајноста (Гојков, 2008, а).

Меѓутоа, во доменот на уметничките достигнувања, на пр. музичките, анализирајќи ги биографиите (личност и живот) и успехот на многу врвни музичари (на пр. инструменталисти, композитори, итн.), може да се види дека голем број од нив уште во раното детство го носеле товарот на „музички генијалец“, „извонреден талент“ или „чудо од дете“ (на пр. Волфганг Амадеус Моцарт, Лудвиг ван Бетовен, Ѓоакино Росини, Виченца Белини, Јан Сибелиус, Камил Сен-Саинс и други) (Чинч, 2008) и „немале време“ да ги развиваат своите таленти со помош на споменатите процеси (кои вклучуваат тренирани и систематски креирани вештини). Се поставува прашање: Дали е јасно поставена разликата помеѓу надареноста и талентот и дали воопшто постои? Ако го земеме во предвид претставеното толкување на Гање, се поставува прашањето: Колку време (приближно) е потребно да се развие (премести) од еден домен на друг, поточно, кое би било најмалку оптималното време во кое би можело да се случи оваа значајна промена (имајќи во предвид дека некои музичари од 5-годишна возраст постигнале врвни, скоро неверојатни резултати па ги добиле споменатите имиња од областа на надарените и талентирани)? Анализирајќи ја бројната музичка литература, можеме да забележиме дека повеќето автори подеднакво ги користат дадените изрази. Да прецизираме, некои автори се определиле за поимот музички талент, некои за поимот музичка надареност, а некои ги користат двата поими и ги толкуваат како синоними (Божин, Дејић, Гојков и др, 2003, Лелеа, 2005, 2008, Радишева, 2008, Пекић, 2008, Чинч, 2008, Клеменовић, Андре, 2008, Андре, 2008, Vogunović, 2010, Свалина, Матијевић 2011, Шимуновић, 2013, Ковачич, 2015, Брђановић, 2015, Палинкашевић, Столић 2016, Милошевић, 2016, Николић 2016).

Стурза-Милиќ (2009) забележува дека во меѓународната литература терминот талент е поврзан со уметничките способности во различни области (на пр. спорт, музика, поезија, итн.) на помлада возраст. Исто така, може да се забележи дека многу автори во своето истражување се одлучуваат за една формулација и ги објаснуваат причините и ставовите за нивниот избор.

Во овој момент, поставеното прашање во врска со дефинирањето на поимите надареност и талент, во доменот на музиката, сепак останува отворено за понатамошно проучување и разгледување. Од таа причина, многу автори сугерираат дека треба прецизно да се дефинира нивото на надареност и талент (Гојков, 2008, а), затоа што во праксата

понекогаш е многу тешко да се разликуваат нетренираните и спонтано изразените способности од совладаните и систематски развиените.

После прикажувањето на теориите на најважните автори кои припаѓаат на современите сфаќања за надареноста, ќе покажеме како авторката Алтарас-Димитријевиќ (2012) ја дефинира надареноста земајќи ја во предвид разликата помеѓу потенцијалот и достигнувањето, а во однос на избраната концепција.

Во првата категорија, авторката го посматрала концептот по кој надареноста се дефинира како исклучителна способност или потенцијал кој може да се претвори во достигнување (во спротивно тоа би било неуспех), и тоа го нарече *традиционален*, а другиот концепт го поистоветува со надареноста со исклучително достигнување (протолкувано како креативна продуктивност од многумина) и го нарекува *современ*, т.е. концепти кои ја претставуваат „новата парадигма“ (Алтарас-Димитријевиќ, 2012: 78).

Табела 1. Преглед на дефинирање на надареноста по утврдувањето на разликата помеѓу потенцијалот и достигнувањето (Алтарас-Димитријевиќ, 2012: 79).

Концептуализација на надареноста	Потенцијал (извонредност, без продуктивност)	Достигнувања (извонредност и продуктивност)
Традиционална (термановска, застапена во потесни современи концепции кои се алтернатива на „новата парадигма“).	Надареност	Потенцијална актуализација на надареноста
Доминантна современа (застапена во широките современи концепции, кои ги репрезентира „новата парадигма“).	Потенцијална надареност	Надареност

Меѓутоа, авторот го критикува толкувањето на надареноста како исклучително достигнување, посочувајќи голем број на недоследности во дометот на дефинирањето во различни возрасти, како и *искривување* на неговото првобитно значење (Алтарас-Димитријевиќ, 2012: 80). По бројните анализи, Алтарас-Димитријевиќ (2012) заклучува

дека предноста во совладувањето на некои домени (без претходно вежбање) може да се смета за надареност, додека поимот достигнување (што подразбира вежбање) е во спротивност на тоа. Затоа, тоа ја дефинира надареноста како исклучителна способност и истакнува дека тоа е единствениот неоспорен елемент кој припаѓа на надареноста (Алтарас-Димитријевиќ, 2012).

Теовановиќ (2012) се обиде да ги дефинира поимите на сродна надареност со презентирање на интергративна концепција на надареноста, со помош на рабтниот модел на развојот на исклучителноста. Авторот ги издвои термините надареност, талент, креативност, еминенција и развојна напредност и ги анализира мислењата на бројни истражувачи кои се занимавале со дадените концепти. Тој му придава најголемо значење на креативноста, а во рамките на него и поимот *креативна продуктивност* која ја дефинира Михаљи Шиксент (*Mihaly Csikszentmihalyi*) (Теовановиќ, 2012: 22).

Според Тејлор (*Taylor*), постојат пет категории во опсегот на креативноста кои се меѓусебно поврзани (Теовановиќ, 2012). Првата е експресивната креативност која подразбира било каква форма на слободно изразување без придавање важност на производот. Втората, продуктивната креативност, претставува повисок ниво на креативност и подразбира овладување на одредени знаења неопходни за процесот на создавање на производ. Инвентивната креативност (напредно ниво) претставува вештина за поврзување на неповрзаните елементи, како и нова употреба на старите работи. Овладување на знаењето во самиот домен е четврта категорија, наречена иновативна креативност. Петтата, појавата на емергентност, претставува најголем степен и се однесува на создавање на нови идеи и концепти (Теовановиќ, 2012). Теовановиќ напоменува дека последното ниво на креативноста е близу до поимот *генијалец*, што се однесува на *лица чии дела не само што се експертски изведени и креативни, туку добиваат универзално или квази-универзално значење или примена* (Гарднер, според Теовановиќ, 2012: 22).

Авторот Теовановиќ (2012) го толкува терминот талент со поистоветување со експертизата, која ја претставува како еден од можните исходи на надареноста, а вундеркинд го нарекува детето кое достигнува највисоко (стручно) ниво на знаење или изведба во одреден домен пред својата десетина година. Овие констатации и дефиниции на поимот „генијалност“, „талент“ и „чудо од дете“ можат да дадат одговор на претходно

поставеното прашање во однос на разликата помеѓу децата во однос на нивниот степен на извонредност, а можат да претставуваат упатства и почетни точки во идентификувањето и развојот на надарените и талентираниите.

Разликата помеѓу експертизата и врвниот талент ја објаснуваат авторките Суботник и Џарвин (*Subotnik & Jarvin*) кои сугерираат дека експертизата се развива од почетните способности, и е проследена со *научна* или *уметничка* продуктивност, која спаѓа во областа на врвниот талент (Теовановиќ, 2012: 24).

Теовановиќ (2012) наведува дека слично толкување е забележано и кај Фелдусен (*John Feldhusen*), кој сугерира дека после експертизата следи креативно достигнување и дека, според него, надареноста, талентот, стручноста и креативното достигнување се поврзани концепти кои се развиваат и преминуваат едни во други.

Потпирајќи се на референтните дела на споменатите автори, како и на истражувањата, заклучоците и набудувањата на Гање, Рензули, Калахан и Милер (*Callahan & Miller*), авторот Теовановиќ (2012) го претставува работниот модел на развојот на исклучителноста и ги анализира и поточно опишува одредените феномени во секоја фаза на развојот, исклучителноста, поточно во доменот на надареноста, талентот (т.е. експертиза) и креативно достигнување (т.е. продуктивноста).

Така да според толкувањето на авторот (Теовановиќ, 2012), надареноста, талентот и креативната продуктивност претставуваат различни фази на извонредност кои „израснуваат“ една од друга. Тој го толкува како основа, поточно како услов за развој на другите две фази. Тој сугерира дека поседувањето на надареност не е самото по себе доволно за понатамошен развој на извонредноста, совршенството.

Во понатамошниот процес на толкување на овие поими, авторот почнува од претпоставката дека во различните фази на развојот на исклучителноста, немаат сите интрапсихички, интерперсонални и фактори на средината исто значење па ги нарекува *конституенти* (Теовановиќ, 2012: 26-27)

. Вториот термин се состои од условите или *предусловите* кои се сметаат за неопходни за појавата на одреден феномен (Теовановиќ, 2012: 26–27). Тој го споредува

следниот термин со „катализаторите“ на Гење кои влијаат врз развојот, но не се неопходни и ги нарекува *модератори*, и четвртиот, кој е интрапсихички по природа и не се знае неговата поврзаност со надареноста, претставува *корелати* (Теовановиќ, 2012: 26-27). Авторот истакна дека во табелата во која го претставува моделот на развој на исклучителност, не го посочил списокот на условите, модераторите и корелациите.

Табела 2. Приказ на Теовановиќевиот работен модел на развојот на изузетноста (Теовановиќ, 2012: 27).

Поим (феномен)	Надареност	Талент (експертиза)	Креативна продуктивност
Коституенти (компоненти)	1. Напредни способности (интелектуални, уметнички, физички, социоафективни) 2. Конација (интринзичка мотивација + воља)	1. Систематски развиени вештини и знаења (во самиот домен)	1. Висок ниво на креативност (иновативна и емергентна)
Предуслови	1. Искуство со доменот	1. Надареност 2. Темелна работа: учење, вежбање 3. Способности за учење	1. Талент 2. Превземање на ризик 3. Фактор X
Модератори (катализатори)	1. Поддршка на другите значајни	1. Атмосферата во фамилијата (посебно родителската поддршка) и школото (односно со наставниците) 2. Достапност на социокултурните средства 3. Надворешни влијанија	1. Развиеноста на научната област 2. Социјални вештини 3. Знаење на сопствените сили и слабости
Корелати	1. Социјална и интелектуална независност 2. Зголемена осетливост 3. Самопоимување на (чувство на посебност и поцелово доживување на селфот 4. Отвореност за нови искуства	1. Задоволство проистечено од напорната работа 2. Емпатија 3. Оптимизам 4. Разборитост (?) 5. Харизма (?)	1. Отвореност и флексибилност 2. Интроверзија и потреба за приватност 3. Отфрлување на надворешните принуди

Претставувајќи го овој модел, Теовановиќ (2012) вовеле јасна разлика помеѓу одредените појави за кои вообичаени термин е исклучителност.

Според него, надареноста е *квалитет кој е поврзан за луѓето (обично децата) кои покажуваат изразен напредок во совладување на барем еден домен, а чие стекнување вештини и знаења во дадениот домен се карактеризира со интензивна интринзичка мотивација* (Теовановиќ, 2012: 32). Авторот ја толкува надареноста како потенцијал што може да се развие во талент, а потоа и во креативна продуктивност.

Талентот го посматра и како еден *вид на посебна извонредност* но ја нарекува *пасивен потфат* бидејќи не подразбира примена на иновативни идеи во дадениот домен (Теовановиќ, 2012: 34). Преминот од надареност во талент, според Теовановиќ (2012), нема одредена старосна граница, туку зависи од самата индивидуа, но и од специфичните својства на одредениот феномен. Можеме да заклучиме дека претходно поставено прашањето, кое се однесуваше на утврдување на минималното оптимално време за кое би можела да се случи оваа значајна промена, преминот од надареност во талент, останува отворено за понатамошно проучување и барање на одговори .

Како што е порано споменато, областа на врвниот талент е поврзана со креативната продуктивност. Индивидуата не само што е исклучително талентирана, туку има и храброст да преземе ризик со цел да остави „трага“ во светот со своите идеи, пронајдоци, производи и слично. Теовановиќ (2012) напоменува дека не е познато што доведува до вакви достигнувања, но дека дополнителните услови во презентираниот табела се означени како „фактор X“. Исто така, авторот сугерира дека продуктивната и инвентивна креативност можат да се поврзат со надареноста и талентот, и иновативната и емергентната за креативна продуктивност.

Презентираниот модел на исклучителен развој, според авторот, е создаден преку емпириски наоди, теоретска анализа и концептуални размислувања и е претставен како работен и може да послужи како почетна точка за понатамошни истражувања.

3. МУЗИЧКА НАДАРЕНОСТ И ТАЛЕНТ

3.1. Терминолошко одредување на поимите музичка надареност и талент

Веќе е посочена проблематиката поврзана со дефинирањето на феноменот на надареноста, сите негови елементи и фази на развој. Со увид во достапната литература и на истражувањата поврзана со надарените во областа на музиката, која е понудена во списокот со литература на ова истражување, почнувајќи од потенцијалната музичка надареност т.е. неговата идентификација, па сè до музичкиот успех, односно врвното музичко достигнување, може да се посочи дека се наидува на слична ситуација. Најчесто се застапени две формулации, а некои автори музичкиот дар го нарекуваат музичка надареност, додека другите, споменатиот феномен го толкуваат како музички талент.

Многу истражувачи (на пр. психолози, музички педагози и други) тврдат дека музичкиот талент се манифестира пред сите други форми на надареност (Божин, Дејић, Гојков и др., 2003, Клеменовић, Андре, 2008, Палинкашевић, Столић, 2016). Консултирајќи ги биографиите (личноста и животот) и успехот на најпознатите музичари (на пр. инструменталисти, композитори, итн.), признати и запаметени во историјата на музиката, може да се види дека многу од нив, дури и во раното детство, го носеле товарот на „музичкиот генијалец“, „вонсериски талент“ или „чудо од дете“ (на пр. Волфганг Амадеус Моцарт, Лудвиг ван Бетовен, Јоакино Росини, Виченца Белини, Јан Сибелиус, Камил Сен-Саин и други) (Чинч, 2008). Некои од нив веќе, од 5-годишна возраст, постигнале врвни, скоро неверојатни резултати, така да на овој начин наоѓаме оправданост на наведените тврдења дека музичката надареност се манифестира на рана возраст.

Факт е дека музичкиот развој е дел од општиот развој и започнува многу рано (уште во пренаталниот период) (Ђурковић-Пантелић, 1998). Според тоа, музичкиот талент може да се идентификува и да се охрабрува во предучилишниот период. Многу автори истакнуваат дека музикалноста и музичката надареност се „сложени феномени“ кои содржат голем број на способности од чии квалитет зависи нивниот степен на развој (Радичева, 2008: 91, Палинкашевић, Столић, 2016). Музичката надареност, како специфична способност, може да се забележи околу третата година од животот. Овој период

е наречен „критичен“ за манифестација на потенцијалната музичка надареност. Како резултат на тоа, постои потреба да се усогласат карактеристиките на музички надарените деца поради полесно идентификување (Андре, 2008).

Еден од водечките пристапи во проучувањето на надареноста, и според тоа музички, кој е важен за ова истражување, е веќе споменатата, импресивната теорија за мултипли интелигенции од Гарднер (*Howard Earl Gardner*) (Gardner, 1983). Гарднер смета дека надареноста може да се појави во кој било домен кој вклучува некои од интелигенциите и има мислење дека сите тие имаат ист статус (подеднакво се важни). Радош додава дека во тој случај, покрај музичката интелигенција, мора да се земат во предвид и испитувањето на нивоата на јазичната, спацијалната, телесно-кинетичката, интраперсоналната и интерперсоналната, затоа што оние во соработка со когнитивниот аспект, можат да го поттикнат развојот на музичката интелигенција (Radoš, 2010: 120), каде се забележува врската помеѓу споменатите типови интелигенции. За да се тврди со сигурност дека некој поседува музичка интелигенција, во когнитивен аспект, потребно е да се испита не само нивото на музичката, туку и на лингвистичката, спацијалната, телесно-кинетичката, интраперсоналната и интерперсоналната интелигенција (Radoš, 2010) затоа што, како и досега споменатото, без соодветна соработка со различни видови на интелигенција, не можеме да очекуваме развој на музичката интелигенција, во согласност со тоа и на музичката надареност.

Музичкиот психолог и писател Борис Михајлович Теплов (*Борис Михайлович Теплов*) направи разлика помеѓу музикалноста и музичката надареност. Според Тепл, музикалноста содржи голем број на способности кои овозможуваат занимавање со музика, а музичката надареност, покрај музичкиот, вклучува и други способности од општа природа, како што се: „организирана и посочена волја, потрајна концентрација и внимание, остар ум, широк интерес не само за музика, богатство на имагинацијата, сензибилитет и, генерално, еден богат внатрешен живот“ (Радичева, 2008: 91-92, Палинкашевиќ, Столић: 2016).

Американскиот музички психолог Карл Сишор (*C. E. Seashore*) смета дека музикалноста е збир на посебни способности кои можат да се анализираат со нивно диференцирање и утврдување на меѓусебните односи (Радичева, 2008: 92, Палинкашевиќ,

Столић, 2016). Неговиот список на *таленти* е многу широк затоа што вклучува посебни т.н. *специјални* способности, како и способности од општо значење (Радичева, 2008: 93).

Во праксата следниве способности најчесто се препознаваат и ги развиваат следните способности класифицирани како „специјални“ (Столић, 2015: 328):

1. чувство за висина на тоновите,
2. интезитет (јачина) на тоновите,
3. траење (време) на тоновите,
4. чувство за хармонија и складност на тоновите,
5. обем на памтење, односно меморија и
6. чувство за ритам.

Под општи способности Сишор ги смета способностите кои се вклучени во активностите / предавањата, општата интелигенција и слично. Во списокот на „таленти“, тој ги посочува и оние кои се појавуваат пред започнувањето на музичкото образование, а тоа се: музичкиот вкус, способноста за изразување преку музика, креативна имагинација и слично. Авторот, исто така, патентира посебен тест со кој се мери музикалноста како *збир на таленти* (Радишева, 2008: 93). На пример, во тестот за меморија откако повторно ќе преслуша низ на тонови, субјектот треба да го забележи тонот што е сменет. Исто така, во текот на испитувањето на способноста да се разликуваат тоновите по висина, тестот содржи неколку пара тонови што звучат еден по друг, а задачата на испитаникот е да забележи кој тон во парот бил поголем. Теоријата на Сишор се залага за самосталност на поедини „таленти“, поточно, зборува за нивната независност, затоа секој „талент“ носи по една оценка одделно (Радичева, 2008). Музичката надареност не е само *хиерархија на посебни „таленти“*, туку *органиска комбинација на висок степен на музикалност со духовни, интелектуални и емотивни квалитети* (Радичева, 2008: 95). Меѓутоа, тестовите на Сишор беа многу критиковани и имаше приговори за нивната применливост, но покрај тоа, неспорно е дека многу придонеле за развојот на музичката психологија и идентификување на музичката надареност.

Англискиот музички психолог Арнолд Бентли (*Arnold Bentley*) застапува слично сфаќање како Сишор, дека музикалноста, која е основа на музичката надареност, е комплекс на способности, поточно *збир на посебни таленти или меѓусебно поврзани и условени способности* (Радишева, 2008: 93). Тој смета дека не е можно да се измери целина која е непозната, но нејзините делови можат да се мерат. Од ова проитекува сфаќањето дека структурата на музикалноста не е доволно проучена и дефинирана.

Во своите тестови Бентли ги испитува (Радичева, 2008: 93):

1. способноста за диференцирање на тоновите по висини (како и нивните основни својства),
2. мелодиската меморија,
3. ритмичката меморија,
4. способност за анализа на акорада (елементарни) и на крајот го соединува вкупниот резултат кој го опишува општиот музички квалитет на единката, кој може да го истакне музичк надареното дете.

Исто така рускиот композитор Николај Римски-Корсаков го застапуваше мислењето дека музикалноста како поим е многу сложена. Затоа детално ја претстави нивната подела. Музичките способности ги подели во две групи (Радичева, 2008: 94):

1. технички (за свирење и пеење) и
2. слушни способности (поточно музички слух).

Слушните способности ги подели на (Радичева, 2008: 94):

1. елементарни слушни способности или музички слух кој се манифестира со точно вокално или инструментално репродуковање на мелодијата по слухот и
2. повеќе слушни способности кои подразбираат апсолутен и внатрешен слух.

Елементарните слушни способности и нивната структура ги претстави на следниот начин (Радичева, 2008: 94):

1. хармонскиот слух, кој спрема него, ако детето го поседува, му овозможува диференцирање на интервалите кои припаѓаат на тонскиот систем и интервали вон „штимата“,

2. ритмичкиот слух или чувството за музички ритам, кој подразбирачувство за темпо (за рамномерно движење) и чувство за музички метар.

Авторката Радич (2008) упати критика на оваа дефиниција со сугестија дека и недостасува една многу важна компонента на музичкиот слух, а тоа е музичката меморија, како и меморијата воопшто. Исто така, Корсаков даде некои забелешки (Радичева, 2008), а тоа е дека чувството за темпо и метар се составен дел од чувството за музички ритам и не треба да се толкуваат одделно, потоа дека музичката меморија не е вродена и не е подложна на развој и не може да биде одвоена од другите музички способности и да вокално и инструменталната изведба не би била можна без постоење на внатрешен слух, така да може да се класифицира во повеќе слушни способности само во својата највисока форма, како и дека до одреден степен постои и во елементарниот музички слух.

На основа на одредените анализи на Радич (2008: 94–95), изнесен е заклучок дека музикалноста е сложена појава чии компоненти можат да се сведат на:

1. аудитивно-перцептивна компонента заснована на аудитивната перцепција на *акустичните сензации* кои се засновани на активно слушање музика, поточно според зборовите на Радич, тоа е активен став кон музичко-звучната средина или зацртаната задача (што се подразбира ако сакаме да охрабриме активно слушање музика) поврзани со музичкиот звук и музика,

2. моторичко-репродуктивна компонента која, врз основа на применетите аудитивни стимули и музичкиот слух, изведува вокален или инструментален перформанс на дадената музичка содржина, т.е. поврзана е со слушно-перцептивната компонента,

3. емоционална компонента која припаѓа на интимниот дел од доживувањето на музиката, со акцент дека не може да се произведе емоција без активно слушање музика, но исто така *техничката акција* се смета репродуцирање без минимум на емоции.

Сите споменати способности, т.е. „таленти“ треба да бидат содржани во музички надареното дете. Сепак, Јон Лелеа (2003: 174) тврди дека пред да се утврди дали детето е музички надарено, мора да се испитаат сите други релевантни фактори кои влијаат врз идентификацијата, темпото и развојот на музички надарениот (кое дете треба да го поседува во поголема мерка или искусствено да го „доживее“), а тоа се: општото ниво на интелектуалните способности, врската помеѓу мотивацијата и музичката креативност, видот и количината на претходните музички искуства, слушање на музика, активно учество во музиката и друго.

Леле (2003), ја применува теоријата на Рензули и ја прилагодува на потребите на музички надарениот. Така да, ги дефинира *натпросечните способности* како посебни музички способности, кои вклучуваат деца кои лесно ги препознаваат и репродуцираат ритмичките модели, мелодичните фрази и музичките цели, а потоа го толкува *исполнувањето на задачите* како активно слушање музика и интерпретативна способност за изведување на музика, а музичката креативност ја припишува на *креативноста* (2003 година: 174). Тој забележува дека 50% од интелектуалните, а соодветно на тоа и музичките способности можат да се манифестираат и идентификуваат до четвртата година од животот, а 80% до осмата (Лелеа, 2003 година, Андре, 2008 година). Затоа, неопходно е да се започне процесот на идентификување на музички надарените деца од рана возраст , со набљудување на секој индивидуален знак на музикалност во еден подолг временски период, како и преку разни активности.

Леле (2003) предлага дека набљудувањето на надарените се одвива преку интердисциплинарна тимска работа - психолог, педагог и музичар и да биде тесно поврзана со другите планови за набљудување на надарените. На оваа констатација треба да се додадат и воспитувачите , доколку станува збор за деца од предучилишна возраст, а како што истакна авторот, во него треба да се вклучени и родителите кои понекогаш претставуваат клучен фактор во овој процес. Авторот издвојува три основни музички способности што треба да бидат откриени и усмерени (Лелеа, 2003: 175–176):

1. перцептивна способност, што значи можност за активно слушање на музика, која може да се развива во секојдневната работа, во можност за естетска проценка на музичкото дело,

2. толкувачка способност, што значи вокално-инструментална изведба на музика и

3. креативна способност, што значи создавање на музика, што во тој случај би претставувало највисок степен на музички талент.

Авторката Бланка Богуновиќ тврди дека талентот (во нејзиното истражување посматран како надареност во специфичен домен) не може сам да се развива, но е неопходно да земат учество и повеќе фактори, изворот на поддршката мора да биде во *самиот надарен и/или во околината* (Bogunović, 2010: 17). Во однос на споменатите толкувања, ќе ги објасниме факторите поврзани со самата индивидуа и најважните фактори на животната средина (со фокус на наставникот/менторот по музичко), важни за нашето истражување.

Бројни автори тврдат дека музичката надареност кај децата се манифестира преку слухот, чувството за ритам и пеењето. Може да се забележи зголемена чувствителност на звук, која влијае на поголемото внимание и поточно диференцирањето на неговите стимули. Таквите деца подобро ги разликуваат мелодиско-ритмичко-хармонските структури на песните или композициите (што значи дека имаат мелодиски, хармонски слух и чувство за ритам), но и аликвидно богатство на тонови (тие имаат слух за бојата на тонот, т.н. „тембровски слух“) (Андре, 2008. 771-772, Палинкашевић, Столић, 2016).

Врз основа на се што е горенаведено, може да се заклучи дека е неопходно да се познаваат карактеристиките на музички надарените деца, а во основа на тоа е познавање на видовите и категориите на музичкиот слух и чувства. Према Радиќ (2008) има неколку категории на музички слух. Ако ги анализираме тоновите според висината, се издвојуваат *релативниот* и *апсолутниот* слух (Радичева, 2008: 95). Првиот се однесува на прием и репродукција на тонските висини врз основа на зададениот тон или тоналитет, односно врз основа на споредување, а вториот се однесува на можноста за репродукција и препознавање на тонските висини, со слушно перцепирање без помошни средства. Значи децата, без да свирење или пеење на тонот или тоналитетот, ги препознаваат и ги репродуцираат зададените тонски висини. Следната категорија на музичкиот слух е *мелодискиот слух*, кој овозможува репродукција на мелодијата, како и перцепција на интонативните неточности и во сопственото изведување и во изведувањето на другите (Радичева, 2008: 96). Потоа,

хармоничниот слух, кој подразбира разликување на два или повеќе тонови кои звучат истовремено (Радичева, 2008: 96). Овој вид на слух е исклучително тежок за развој, затоа што се потребни различни техники за работа, кои воглавно се применуваат во музичките училишта, така да децата кои го имаат, можат да се сметаат за многу музички надарени. Радич (2008: 96) ја нагласува следната категорија како *внатрешен слух* што „се буди“ и „се случува“ во мисловните процеси, но преку претходно примените музички впечатоци, со примена на музичката меморија и имагинацијата. Потоа тоналниот слух кој го вовеле рускиот теоретичар за музика Леонтиев (*А. Н. Леонтьев*) (Радичева, 2008: 969). Во неговите истражувања, тој дојде до заклучок дека високите тонови се доживуваат како посветли а ниските како потемни). Исто така, одредени учесници покажаа способност за диференцирање на тоновите по висина, иако било вклучено и присуство на тембровски компоненти така да тие, според авторот, поседувале тонални слух. Радич (2008) ги издвои динамичкиот (поточно, слух за јачината на музичкиот звук) и тембровскиот слух слух за бојата на тонот. Посебно место заземаат чувството за музички ритам во рамките на кој се издвојуваат метарот, темпото и ритмичката линија. Децата кои поседуваат музичка надареност треба да имаат и развиена музичка меморија која се формира преку музичко-случните претстави (Радичева, 2008: 100– 101).

Од моментот на идентификација на музичкиот талент, па се до позитивните исходи на соодветната работа со надарениот, поточно музичкиот успех, кој се смета за една од основните цели на музичкото образование на надарените (Bogunović, 2010), може да се заклучи дека постои долгорочен процес на напредок од едниот до другиот во чии рамки и надарените и неговата околина играат значајна улога. Според Богуновиќ (2010), на тој пат кон напредокот и постигнувањето на музички успех, и надворешните и внатрешните фактори играат значајна улога, преку која индивидуата може да го развие својот потенцијал до горните граници на своите способности.

3.2. Музичко-психолошки својства на надарените ученици

„Каква е природата на умот кој е способен да изнедри такво мноштво на умења и производи, кои се ценети низ целиот свет?“ (Gardner, 2000).

Истакнатиот педагог Коменски, во рамките на педагошката студија *Голема дидактика*, ги посочува природните предиспозиции на учениците и истакнува дека доколку ја следиме природата како водич, никогаш нема да се изгубиме (Plavša, 1989: 188).

Основната појдовна точка на педагошките концепции на Жак Жак Русо (*Jean-Jacques Rousseau*), голем филозоф од 18 век, но и истакнат музичар, е следната, дека *детето е мал човек, односно свет за самиот себе*, па прво треба да се запознае како природен факт, а потоа и да се воспитуваат со помош на природата (Plavša, 1989: 188). Споменатото толкување укажува на потребата да ученикот, т.е. воспитаникот, добро да се запознае, имајќи ја предвид неговата/нејзината единственост и автентичност.

Бројни автори се занимавале со истражувањето на личните карактеристики на надарените деца, не само во музичката професија, туку и во било кој друг вид. Истражувањата докажаа дека надарените ученици се разликуваат во поглед на одредени својства од оние кои не се идентификувани како надарени.

Многу интересно истражување спроведе авторот Јон Лелеа, чии резултати ги објави во 2005 година во 11-тиот Зборник на трудови на Округлата маса во врска со надареноста што се одржа во Вршац на тема *Надарени и возрасни*. Авторот дојде до сознанија и мислења за карактеристиките, својствата и постапките на музички надарените деца од гледна точка на возрасните кои работат со нив надвор од училиштето. Првата задача беше да се дефинира музички надарено дете. Некои од интересните и според наше мислење значајни мислења се следните (Лелеа, 2005: 476):

1. дете е музички надарено ако вешто ги совладува сите музички задачи,
2. Надарена личност е оној што може подобро и побрзо да ги разбере музичките компоненти,

3. тие се интелигентни и креативни деца,
4. високоразвиени способности: перцепција, меморија, интерпретација и оригиналност,
5. добра концентрација и зрелост при изведување музички дела,
6. поседуваат особини како што се: трудољубивост, упорност, имагинација, инвентивност, мотивација за работа, умешност и слично. Врз основа на овие набљудувања, можеме да заклучиме дека музички надарените деца во одредена мерка треба да поседуваат некои од овие особини и способности за да бидат прогласени за музички надарени.

Една од задачите на споменатото истражување (Лелеа, 2005) е како да се препознае музички талентирано дете меѓу врсниците, поточно со кои карактеристики и постапки тие се издвојуваат од своите врсници. Одговорите на прашањата доведоа до следните заклучоци: музички талентираните се издвојуваат според однесувањето, карактерот, им помагаат на другите деца во групата, комуникативни и директни се, ја претставуваат институцијата во најдобро светло, другите деца се заинтересирани за нивната работа, сакаат да учат од нив и им претставуваат модел ,пример, предизвикуваат восхит, желба да споделуваат успех ,знаење и слично со другите. (Лелеа, 2005: 476).

Бланка Богуновиќ (2010), опишувајќи ги наодите на неколку важни автори (McPherson & Williamon, Altaras), наведува три широки класи на црти на личноста: *мотивација, независност (социјална, интелектуална, неприфаќање на полните стереотипи, интровертност), (хипер) чувствителност (емоционална, интелектуална, имагинативна, дури и психомоторна) или лесна продлабоченост* (Bogunović, 2010: 83).

Карактеристиките на личноста на музички надарените луѓе ги претстави авторот Кемп, кој докажа дека музичарите поседуваат одреден склоп на својства на личноста и посочи дека музичарите се разликуваат од другите по *структурата на личноста* (Bogunović, 2010: 87). Богуновиќ (2010) наведува дека Кемп ги издвојува следните карактеристики на личноста кај музичарите: интроверзија (неопходно да се постигне супериорна вештина), патемија поврзана со субјективноста, чувствителност и имагинација,

повисок ниво на интелигенција, добри работни навики - совесност, свесност и контрола, индивидуализам и независност.

Богуновиќ направи слични истражувања како Кемп, и во доменот на особините како што се: дружељубивост, чувствителност и висока интелигенција, кои Кемп ги утврди како заеднички особини на личноста на музичарот и дојде до пар интересни особини а тоа е поседување на *интуиција-чувствителност*, која според неа, сугерира постоење на искуство, љубопитност, имагинативност, емоции и друго (Богуновиќ, 2006 б: 250). Исто така, таа докажа дека дури и наставниците по музичко, според карактеристиките на личноста, се разликуваат од општата популација по: отвореноста, подобрата соработка и совесноста (Богуновиќ, 2006 б).

4. МЕНТОРСТВО НА МУЗИЧКИ НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ

4.1. Поимно одредување на менторството – советување и поддршка на надарените

Како што веќе споменавме, набљудувајќи ги разновидните фактори на делување и влијание врз обезбедувањето на поддршка на надарените, можеме да заклучиме дека значајна улога, а според многу автори и најважна, има поддршката и професионалното водство на надарените од страна на менторите. Затоа, менторството се смета за најефикасен метод на предавање што го користат сите оние кои работат со надарените (Гојков, 2003; Старц, Гојков, Кеверески и др., 2016).

Терминот менторство е изведен од латинскиот збор *ментор*, кој има значење: наставник, учител, воспитувач, водач, советник, консултант и слично (Старц, Гојков, Кеверески и др., 2016: 119). Феноменот на менторството (и сите негови својства) се повеќе го привлекува вниманието на истражувачите денес. Неговото значење се гледа во неговите почетоци, враќајќи не назад во времето пред 12 век, поточно во времето на Одисеј (Гојков, 2003). Улогата на Менторот, одличниот учител на Телемакус, кој ги доби епитетите: сигурен советник, мотиватор, заштитник, добронамерник, критичар, грижлив учител, итн. (Alibabić, 2004), како и нивната специфична врска, која е многупати претставена како Палас Атенум, божица на мудроста (Гојков, 2003), може да се мери со денешното толкување на улогата на менторите, особено во работата со надарените. Затоа, Алибабиќ заклучува дека *менторството е намерно воден образовен процес што го поттикнува развојот на иштитениците/учениците* (Alibabić, 2004: 215). Гојков додава дека сите менторства се слични на митскиот модел, и може да се формулира како *личен, дијадички, хиерархиски однос, чија цел е да го подобри учењето, развојот и прогресот на менторираниот студент преку менторскиот надзор* (Гојков, 2003: 2012).

Мислењето дека менторството е *сложен интерактивен процес што се одвива меѓу луѓето со различна стручност и искуства* го негува авторот Камин (*Carmin*) кој смета дека резултатите од овој процес се психолошки, едукативни и социјализациски развој (Alibabić, 2004: 215).

Бројни истражувачи се обидоа да го дефинираат менторството и улогата на менторот, а авторите Старк, Гојков, Кеверески, Стојаноски, Блашиќ и Стојановиќ (2016:

120-121) ја формулираа ова проблематика на следниот начин и дадоа повеќе појаснувања: менторството е процес во кој менторот *дава помош, води, советува, помага* во развојот на друга личност; менторството е *однос помеѓу еден искусен и помалку искусен човек*, каде менторот обезбедува информации, совети и поддршка; менторството може да се смета како врска помеѓу две слободни, независни страни, кои подеднакво разменуваат искуства и мислења; менторството како процес е однос помеѓу менторот и менторисаниот.

Гојков (2003: 212-213) образложува и наведува уште неколку мислења: *Менторот е личност која ја надгледува кариерата и развојот на друга личност, претежно помлада од нив, преку предавање, советување, психолошка поддршка...* (Zeу, према Гојков, 2003: 212); *...менторот треба да претставува фигура на татко, учител, пример, достапен советник, доверлив советник, предизвикувач, охрабрувач...* (Carruthers, према Гојков, 2003: 213); *Менторството е силна развојна врска каде менторот дава совети на својот иштитеник, свои мислења и можности за развој и го оформува искуството во кариерата на иштитеникот...* (Eбу, према Гојков, 2003: 213) и други.

Можеби најјасната дефиниција за овој феномен ја предложиле авторите Грасингер (Grasinger), Порат (Porat), Зеглер (Zeigler) и други кои ги опфатиле сите аспекти и заклучиле дека *менторството над надарените е релативно стабилна дијадиска врска помеѓу искусниот ментор и помалку искусниот надарен менторисан која се карактеризира со меѓусебна доверба и добротинство, а намената е да се унапреди учењето, развојот и, на крајот на краиштата, напредокот на менторисаниот* (Гојков, 2003: 214-215).

Постојат различни видови на менторство на учениците. Многу важен сегмент споменат од авторите Бог (Baugh) и Скандура (Scandura) е т.н. „*Редоследно менторство*“ (Гојков, 2003: 214). Во прв план е менторисаниот, на кого му се доделени различни ментори. Овој вид на работа може да биде делотворен, особено во постара возраст, кога е проучена материјата до одреден степен, затоа што менторисаниот ќе има можност да го извлече најдоброто од секој ментор, а потоа да ја примени (помалите деца се чувствителни на промена, бидејќи тие се сврзуваат за еден ментор, и од оваа причина е подобро да се практикува овој начин на подучување со постарите ученици).

Авторите Старк, Гојков, Кверески и други го категоризираат типот на менторството и го делат во неколку групи (Старц, Гојков, Кеверески и др., 2016: 131):

1. традиционално менторство - се заснова врз социјалната интеракција на менторот и менторисаниот, каде што разменуваат мисли и идеи после работата,

2. планирано менторство - е познато како формално менторство што служи за решавање на поставените проблеми,

3. самоменторство - се карактеризира со тоа што менторираната личност е ментор на самиот себе па е потребно да се има способност за самоорганизација, самодисциплина и мотивација. Се засновува на само-усовршување, на пр. посетување на курсеви, семинари, учество на конференции, итн.,

4. електронско менторство - може да се примени доколку менторот и менторисаниот се на голема оддалеченост, така да овој вид на комуникација е најпогоден (за која ќе се дискутира подоцна),

5. менторство на проекти - е тесно поврзано со менторството на проектните менаџери и нивниот напредок во работата,

6. менторство во организациските промени - најчесто се користи кога е неопходно да се помират различните погледи и интереси при тимското креирање и имплементирање, како и донесување на важни одлуки.

Гојков (2003) образложува и додава дека дефинирањето на менторството денес има една нова димензија која, покрај дефинираните елементи, содржи и одреден вид на веќе споменатото електронско менторство, односно „менторство на далечина“, и можеме да кажеме дека во тој случај се проширува и спектарот на можностите за поддршка на надарените. На ова можеме да додадеме дека во областа на музиката, сосема е јасно дека, над менторството преку медиите, сè уште постои предност менторството „еден на еден“, односно тоа е вид на работа каде е можно менторот и ученикот да бидат еден покрај друг, во иста просторија во дадениот момент, да споделуваат размислувања, емоции и чувства затоа што во ваквиот домен на работа честопати е потребно демонстрирање од страна на менторот.

Алибабиќ (2004) наведува различни модели на менторство во однос на различни критериуми. Станува збор за (Alibabić, 2004: 216-217):

1. модел заснован на „*грижлив*“ однос - модел кој однапред е заснован на јасна воспитна цел . Менторот има улога на пријател, модел за подучување, поттикнување и друго,

2. процесен модел - модел во кој менторот е во улога на лидер па го доведува ученикот до независност во работата,

3. модел на учење - модел што е применлив за развој на вештините; менторот е во улога на демонстратор,

4. модел на стручност – моделот се засновува на процена на стручноста со помош на посматрање (во овој модел менторот е само проценител),

5. рефлексивен модел – модел кој се засновува на мултидимензионалните улоги на менторот, почнувајќи од улогата на подучувач до испитувач. Можема да заклучиме дека овај модел е најзначаен и најприменлив , посебно во доменот на музиката, затоа што ги здружува сите претходни модели и улогата на менторството.

Лазаревиќ представува список на неколку задолжителни одлики кои мора да поседува секој кој активно работи со надарените, во склад со тоа и со музички надарените деца, па има улога на ментор. Овие карактеристики опфаќаат (Чинч, 2006):

1. поседување на вештини на диференцирање на курикулумот за надарените ученици,

2. употреба на стратегија која подржува повеќе нивоа на размислување ,

3. ориентација усмерена према ученикот,

4. соодветна организација на работа ,

5. добро познавање на свој област на работа,

6. интересирање за култура,

7. креативан начин на размислување,

8. поседување на ентузијазам.

Со преглед на сфаќањата на бројните автори, направен е обид да се даде толкување на клучните поими на феноменот на менторство и менторите, со цел да се олесни патот до толкувањето на наставниците по музичко во улога на ментори во работата со музички надарените деца. Прикажани се видовите и моделите на менторството применливи во било кој домен на работа со надарените, како и посебните карактеристики кои би требало да ги поседува секој што работи со надарените. Следното е нивно толкување во доменот на музиката и описот,

4.2. Улогата на менторот во работата со музички надарени студенти - Каков ментор тој треба да биде?

Најтесно поврзани со „интимната личност на студентот“, секогаш се фокусираше на неговиот емотивен свет и светот на фантазијата ...
... допира до најфините чувства на студентите.
(Плавша, Поповиќ, Дебељак и други, 1963: 11)

Топол, пријатен, љубезен, пријателски настроен, расположен, одговорен, вреден, стимулативен, имагинативен, опуштен, полн со знаење, сите овие се епитети кои секој учител би сакал да ги добие од страна на учениците. Анализирајќи ги биографиите на големите луѓе, скоро секогаш се споменува барем еден учител (во улога на ментор) кој имал круцијално значење и влијание врз достигнувањето на поединецот (Максиќ, Ђуришиќ-Бојановиќ, 2005)

За наставата по музичко, зборувајќи од личното искуство на авторот на овој текст, наставникот по музичко во улога на ментор, особено на самиот почеток на професионалното музичко образование и воспитување, има непресметливо значење. Му се обезбедуваат бројни можности, преку индивидуално предавање, да градат блиски односи и најчесто станува професионален модел на учениците, а *педагошкиот стил на наставникот и квалитетот на односите што ги воспоставува со учениците ...* честопати е одлучувачки за успехот на учениците (Богуновиќ, 2006 б). Исто така, Богуновиќ (2006) вели дека психолозите и музичарите имаат мислење дека најдобрата педагошка стратегија на наставниците (за која ќе се дискутира подоцна) може да биде индивидуализиран пристап кој ја почитува личноста, физичката и менталната структура на учениците, со посебен пристап кон учењето да пеат и свират, како и феноменот на самата музика и неговите елементи. Може да се каже дека успехот на музичарот е во „рацете“ на неговиот ментор, а неговиот „лик“ и „душа“ честопати се доволен двигател за вредна и успешна работа на ученикот.

На самиот почеток на професионалното музичко образование и воспитување, децата стануваат приврзани кон наставникот по солфеџо и инструмент. Многу често тие ги доживуваат како топли, приврзани, стимулативни и забавни луѓе и на тој начин

обезбедуваат доволно мотивација за понатамошна работа. За разлика од наставниците кои се нељубезни, премногу строги, сериозни, студени, склони кон наредување и имаат демотивирачки ефект врз децата, и чиј исход е обично аверзија спрема наставникот и музиката (Leman, Sloboda, Vudi, 2012). Можеме да изведеме заклучокот дека карактеристиките на личноста на наставниците по музичко се многу важни за успешна педагошка работа, во согласност со тоа и за успех на учениците.

Полскиот педагог Мислаковски (*Myslakowski Zigmunt Karol*) ја истакнува важноста на комплексноста на карактеристичните особини кои треба да ги поседува наставникот. За разлика од полскиот педагог Давид (*Dawid Jan Pawel Wladislaw*) кој зборува за *наставничката професија*, Мислаковски го развива мислењето за постоењето на *педагошки талент*, но и двајцата се со исто мислење дека станува збор за *вродена психофизичка диспозиција* (Ђорђевиќ, 2005: 270).

Според Ѓорђевиќ, авторот Креуц Милцислав (*Kreutz Milczyslav*) придава големо значење на емоционалниот однос и влијанието врз другите лица, кои ги нарекува *сугестивни способности*, додека психологот Балеј (*Stefan Baley*) дава предност на „воспитната соодветност“ (Ђорђевиќ, 2005: 270). Следната точка посочена од авторот се однесува на придонесот на истражувачите во САД (Ђорђевиќ, 2005), кои се обидоа да ги идентификуваат пожелните црти, начинот на однесување и работата на наставниците, кои можат да се мерат со пожелните црти на наставниците по музика. Затоа, наставникот по музичко, односно менторот, треба да имаат (Ђорђевиќ, 2005: 273):

1. лични доблести (својства) – кои се однесуваат на оптимизам, правичност, контрола и друго,
2. друштвени доблести – љубезност, благонаклоност, искреност, способност во разбирањето на другите и слично и
3. професионални доблести – познавање на предметот и методологијата, способност за пренесување на знаења на учениците, способност да го задржат вниманието кај учениците и друго.

Авторката Богуновиќ ги споменува споменатите доблести во две групи и ги формулира како *лични* и *социјални* карактеристики кои се поврзани и влијаат на однесувањето на учениците (Богуновиќ, 2010: 225).

Истражувањата за специфичниот профил на личноста на наставникот по музичко први ги спроведе британскиот автор Кемп (*Kemp*), потоа Ајзенк (*Eysenck*) и многу други, и сите дојдоа до слични резултати за постоењето на значителната разлика помеѓу наставниците по музика и општата популација (Богуновиќ, 2006б, Leman, Sloboda, Vudi, 2012). Кемп открил дека музичарите поседуваат специфични карактеристики, а тие се: поинтровертни, поинтелигентни, почувствителни и повеќе наклонети кон симболичко креативно размислување (Богуновиќ, 2006б, Leman, Sloboda, Vudi, 2012), така да тоа го припишува на големата инвестиција во развојот на постојните вештини. (на пр. вредни проби, одржување на концерти, итн.)

Богуновиќ се занимаваше со слично истражување и во доменот на особините како што се: дружељубивост, сензитивности висока интелигенција, кои Кемп ги утврди како заеднички црти на личноста на музичарот, таа дојде до еден интересен пар на својства, а тоа е поседување на *интуиција-чувствителност*, што сугерира, според нејзините зборови, постоење на искуство, љубопитност, имагинативност, емоција и друго (Богуновиќ, 2006 б: 250). Исто така, таа докажа дека наставниците по музика се разликуваат по карактеристиките на личноста од општата популација по: отвореноста, подобрата соработка и совесноста (Богуновиќ, 2006 б)

Во врска со претходното, може да се истакне дека многу важна особина на личноста што треба да ја поседува наставникот по музика е *емоционалната стабилност* (Богуновиќ, 2010: 226). Авторот Соломон (*Solomon*) дошол до резултати дека успешните наставници се емотивно постабилни од неуспешните. Истражувачите Кател, Ајзенк, Хендли (*Hendly*) дошле до слични откритија чии истражување заклучуваат дека поуспешните наставници се: потопли, поизразни, поодговорни, посовесни, сигурни, пријателски настроени, пообјективни, водат активен социјален живот и слично, како и емоционално постабилни (Богуновиќ, 2010). Треба да се има во предвид дека стилот на работа на наставникот, како и неговата личност што одговараат на еден ученик, не мора да одговараат на друг. Исто така, различни стилови на работа на наставниците не се секогаш соодветни за сите

наставници. Затоа, потребно е да се следат потребите и чувствата како на ученикот, тка и на менторот што го подучува.

Некои автори сметаат дека личните и социјалните вештини (на пр. мотивацијата, самоконтролата, итн.) се поважни за успех во наставата отколку музичките вештини (на пр. вештина за свирење на инструмент и пеење) (Богуновиќ, 2010). Социјалните вештини што се истакнати се: *емоционалната експресивност* (пр. искажување на ставови и емоционална состојба), *емоционална сензитивност* (примање и интерпретирање на невербална комуникација од други луѓе) и *социјална контрола* (на пр. вештина за само-презентација и насочување на комуникацијата во социјалното опкружување) (Богуновиќ, 2010: 229)

Следниот момент што го почитува Богуновиќ (2006 б) е разликата помеѓу музичарите кои свират различни инструменти, како и наставниците и изведувачите. Во согласност со тоа, може да се заклучи дека во зависност од „животната професија“ на музичарот, т.е. активностите во специфичните домени на музиката, се развиваат посебни црти на личноста.

Покрај Кемп, Вубенхорст (*Wubbenhorst*) ја истражувал разликата помеѓу наставниците по музика и изведувачите и открил дека наставниците по музика се фокусираат на сетилните стимули, односно во исто време ги контролираат и чувствата и мислењата, додека кај изведувачите преовладуваат чувствата (Богуновиќ, 2006 б). Потоа Кемп се обиде да го повтори истражувањето на Вубенхорст и воспостави два вида на наставници. Оние кои се стремат кон типот *чувство-судење*, според него, тие обрнуваат внимание на потребите на другите и претставуваат *експресивни лидери* и другите кои се стремат кон типот на *размислување-судење*, па се промислени, аналитични и лидери кои помагаат на другите (Богуновиќ, 2006 б: 251-252).

Осврнувајќи се на „личноста“ на наставниците по музика како ментори, можеме да заклучиме дека сите оние кои ќе решат да се занимаваат со музика, ќе имаат привилегија, во тој процес да бидат „водени“ од споменатите профили на личност, а подоцна и тие ќе станат слични на нив.

Во текот на образованието на професионалниот музичар, особено на високиот ниво на образование, акцентот е ставен на сопствената работа и постигнување на што подобри,

дури и врвни резултати. Индивидуата е најважна за самата себе во овој процес. Меѓутоа, со стекнување на улога на наставник по музичко, односно ментор, аголот на гледањето мора да се промени. Неопходно е менторот да развие желба да им помогне на другите, да ги смени приоритети, усвојувајќи и насочувајќи ја ориентацијата кон другите (Leman, Sloboda, Vudi, 2012). Во склад со тоа, *музичарите стануваат добри наставници со избирање на педагогијата како струка и развиваат потребни вештини* (Leman, Sloboda, Vudi, 2012: 235).

Како прв и основен услов за ефикасност во поддршката на надарените, нивниот развој и напредок секако дека е оспособеноста и професионалноста на менторот, односно поседување на потребните компетенции за дадениот домен (Јовановиќ, 2004). Во специфичното уметничко поле, како што е музиката, највообичаена форма на учење е работа во мали групи (на пр. настава по солфеџо) или индивидуализирана работа (на пр. настава по инструменти). Според тоа, во својата работа со надарените, Кнежевиќ-Флориќ тврди дека базичното образование за наставниците треба да вклучува еден или повеќе курсеви за надарени ученици (Кнешевеиќ-Флориќ, 2005), со цел да се воведат идните наставници во начините како да ги идентификуваат надарените, нивните карактеристики, начините на манифестација, работа со нив, а во рамките на тоа и менторската работа. Од праксата знаеме дека многу малку ориентирани уметнички факултети во рамките на своите работни програми содржат запознавање и проучување на дадениот феномен, но секако заради спецификите на дадениот домен во праксата, наставниците се сретнуваат со споменатиот проблем. Исто така, авторите Максиќ и Ѓуришиќ-Бојановиќ (2005) наведуваат дека многу малце внимание се посветува на образованието и обуката на наставниците кои работат со надарените. Тоа го потврдија со истражувањето спроведено во 2000 година во кое над половина од испитаниците, наставниците во основно и средно училиште во Србија, изразиле желба да научат за начините за идентификација и работа со надарените, а сето тоа заради недоволно застапеност на овие информации (Максиќ, Ѓуришиќ-Бојановиќ, 2005) Исто така, според проценката на студентите на факултетите за образовање на наставници, нивото на нивната способност да работат со надарени и креативни студенти е многу мало (Максиќ, Ѓуришиќ-Бојановиќ, 2005). Во согласност со тоа, Кнешевеиќ-Флориќ (2005) и Лазаревиќ (2005) ги наведуваат потребните компетенции

на наставниците за работа со надарените кои можат да се применат во професионалното музичко образование и воспитување.

Наставниците за музика треба (Кнежевић-Флорић, 2005: 44-45; Lazarević, 2005: 332):

1. да ги знаат стратегиите за идентификување на музички надарените луѓе, како и стратегиите кои имитираат повисоки нивои на размислување,
2. применуваат диференцирана и индивидуализирана настава,
3. почитуваат емоционалните и социјалните потреби на музички надарените студенти преку градење на емотивно-интелектуален однос со ученикот, наречен, според полскиот педагог Давид, *љубов на човечките души* (Ђорђевић, 2005: 270),
4. да преземат улога на „водач“, дури и ако „предаваат на далечина“,
5. создадат флексибилно и стимулирачко „музичко“ опкружување,
6. пристапуваат кон наставата креативно, организирано и подготвено за доживотно учење,
7. применуваат холистички пристап во работата,
8. ги вклучуваат учениците во планирањето и спроведувањето на наставата,
9. постојано ги охрабруваат да самостојно размислуваат и самоевалуација на учениците,
10. поставуваат големи очекувања и критериуми (со секојдневно зголемување на барањата),
11. работа како тим со цел да се интегрираат наставните програми и подучувањето, како и можноста за нивно разликување,
12. да имаат соработка со локалните здруженија за афирмација на музички надарените,
13. континуирано ги охрабруваат родителите да учествуваат во работата на училиштето и друго.

Можеме да заклучиме, и според Богуновиќ, улогата на наставник по музика е *повеќедимензионална*, се состои во соработка на професионални и лични квалитети (Bogunović, 2005: 341).

Затоа Бланка Богуновиќ (2010) издвојува неколку важни улоги на наставници по музика како ментори во работата со талентирани ученици. Наставник по музика треба да биде (Bogunović, 2010: 209):

1. *наставник* - пренесува знаење и вештини,
2. *експерт* - поседува способност, искуство и акумулирано знаење (Krnjajić, 2006: 239, Lazarević, 2005: 331, Bogunović, 2010: 209)
3. *водич* - го знае патот до успехот и посочува како да се надминат пречките, дозволува индивидуалност при изнаоѓање решенија,
4. *советник* - советува за очекувањата и можностите и стандардите на доменот,
5. *пријател* - е извор на емоционална поддршка,
6. *модел* - е пример за одредени вредности, ставови и однесување.

Проучувајќи ги карактеристиките на наставникот по инструмент, Богуновиќ (2005) наведува дека наставникот со потенцијално високи способности и квалитети за изведување може да има добро влијание врз квалитетот на наставата и успехот на учениците. Затоа, дефинира два вида на квалитети што наставникот по музичко треба да ги поседува на висок ниво:

1. *професионални карактеристики* - се однесуваат на нивото на образование, стручен развој, активн настапување и друго и
2. *педагошки успех* - се однесува на наставна, педагошка компетентност, членство во жирито, мајсторски семинари и слично. За да заклучиме, наставникот по музика (во улога на ментор) треба да ги содржи сите споменати квалитети што континуирано ќе ги усовршува, за да може да го „следи“ надарениот студент.

Со оглед на тоа што Богуновиќ напомена дека наставниците по музичко треба да поседуваат *развиени големи способности, како и дека процесот на работа на наставниците треба да вклучува висок степен на ангажирање, промислување и диференцирана работа, флексибилност во процесот на постигнување на поставената цел,*

како и адаптивност на тежокти или непредвидени околности, т.е. да има отворен и креативен пристап кон наставата (Bogunović, 2010: 211), се поставува прашањето: Дали е потребно менторот кој работи со музички надарените деца да биде исто така надарен? Во овој момент, немаме одговор на прашањето, но можеме да констатираме, во врска со изјавите на авторот, дека овој начин на работа бара исклучителен учител, па затоа би било добро да сепоседува надареност во одреден домен, или да се континуираме усовршува во дадената област.

На самиот почеток на музичкото образование, водечката улога на менторот е следната да биде срдечен и љубезен, затоа што тогаш се „буди“ се охрабрува интересирањето за дадената област. А подоцна, како што расте посветеноста на студентите за тој домен, тој мора да биде способен да го инспирира музичкиот талент на своите ученици на инспиративен начин, бидејќи неговата улога расте во согласност со моменталната цел за постигнување на подобри вештини и компетенции (Bogunović, 2010). Исто така, многу е важно да ги изложува на позитивни музички искуства, бидејќи тоа има поттикнувачки и мотивирачки ефект врз децата (Leman, Sloboda, Vudi, 2012). Подоцна, за време на високото образование, односот помеѓу менторот и студентот преминува кон повисок ниво и повеќе не е заснован само на емоционалните односи, туку тие споделуваат *заедничка приврзаност* кон музиката како поле (Bogunović, 2010: 209-210). Можеме да заклучиме дека во кој било сегмент од образованието, менторот и студентот треба да претставуваат „тим“ кој ќе работи на развојот на потенцијалите и способностите и на ученикот и на менторот.

Бидејќи вежбањето за музичарите е клучен извор на успех, предизвикот на менторот може да биде поврзан со споменатиот домен. Должноста на менторот е да ги научи учениците како да вежбаат и да ги подобрат своите знаења и вештини и да напредуваат во доменот на талентот (Leman, Sloboda, Vudi, 2012: 76). Соодветно на тоа, неопходно е да се влијае на развојот на музичката саморефлексивност и самосвесност.

Претходната изјава можеме да ја поврземе со другата улога на менторот, а тоа е да помогнеме во градењето на сопствената мотивација на ученикот (Krnjajić, 2006, Bogunović, Mirović, 2014). Не е ретко е да надарените прво ги исполнат туѓите, па дури после сопствени очекувања (Leman, Sloboda, Vudi, 2012). Затоа, потребно е да им се понуди на учениците

(што се применува како дел од музичко образование, на пр. свирење композиција за испит, т.н. музичка композиција по слободна волја), изведување на одредени дела, композиции според сопствениот сензибилитет и желба. Ова може да се реализира и за време на часовите по музика, каде што е неопходно да се поттикнува изразувањето на личните чувства, изборот, преку начините на изведување, изборот на репертоарот и слично.

Според Богуновиќ, големо влијание врз професионалната ориентација и одлуките на учениците има правилното планирање, како и градењето на соодветна педагошка стратегија за наставниците, (Богуновиќ, 2006 б).

Затоа, Алибабиќ (2004) наведува одредени активности што можат да се применат при работата со музички надарените ученици и тие се однесуваат на споменатите теми. Првиот чекор би бил целокупна подготовка на менторот, кој планира и донесува одлуки за тоа како да мотивира, изворите на целите, задачите, ресурсите и друго. Вториот чекор ќе бил да се создаде позитивна околина и атмосфера за учење и вежбање. Третиот чекор е да се развие план за инструкции, на пр. заедничко планирање, цели, теми, содржина, композиција, сите во врска со заедничките потреби, интереси и афинитети. Четвртиот чекор би бил идентификација на активностите за учење, во кои менторот им помага на учениците да постигнат цели, како и да стекнат можност за самоевалуација. Петтиот чекор би бил спроведување на учењето и следење на процесот. Во наставата по музика, ова најмногу би се однесувало на доменот на вежбање, изведба (пеење или свирење) и слично. Задачата на менторот е да врши надзирање, следи, демонстрира, охрабрува и слично. Шестиот чекор се однесува на евалуацијат на индивидуалните исходи од учењето, т.е. демонстрација на достигнувањата и нученото од страна на ученикот (Alibabić, 2004: 219-220).

После сè што е кажано, потребно е да се спомене уште еднаш и да се потврди фактот дека улогата на менторот е од непресметлива важност за врвниот напредок на надарената индивидуа. Неговата посветеност на надарените и можноста да се работи „еден на еден“, обезбедува неисцрпен извор на можности, осмислување и организирање на часовите, истражувањата во секој сегмент, како и „допирање“ и надминување на секоја задача и проблем.

Во рамките на прегледот на дефинирање на менторството и улогата на менторите, можеме да заклучиме дека наставниците кои ја избираат оваа животна струка или стратегија за работа, се соочуваат со многу тешка и сложена задача кога учењето во овој специфичен домен, менторските вештини и примената, не се секогаш ефикасни. Сепак, неопходно е да се биде „избран“, т.е. „роден“ со веќе споменатите предиспозиции и карактеристики, како личност која е лидер, како личност која е „добра душа“ затоа што ќе сподели голем дел од својот труд, работа, време и знаење со новите, помладите генерации, не барајќи ништо за возврат. Може да се постави прашањето: Дали навистина немаат ништо за возврат? Ќе бидеме сигурни и самоуверено да кажеме дека е доволно да се задоволиме со знаењето што ученикот (менториран) ќе го набљудува и чувствува менторот како некој „на свој“, вклучувајќи го него како значаен и важен сегмент во неговиот живот, чувајќи го на посебно скриено место, длабоко во неговото срце. Затоа, што е менторот? Менторот е друг родител, советник, животен придружник, некој што дава „дел“ и „целина“ од самиот себе за успех на „некој друг избран“.

Осврнувајќи се на бројните наоди од истражувањето, можеме да заклучиме дека и интраперсоналните и меѓучовечките фактори се важни за успешниот развој на музички надарените луѓе. Посебен збир на карактеристики на личноста што ги поседува секој музички надарен студент, талентот охрабрен од индивидуализиран пристап и дидактичките инструкции од менторот, како и поттикот за понатамошно вклучување во музиката, можат да резултираат постигнување на висок ниво на стручност (Богуновиќ, 2010: 15). Во согласност со горенаведеното, можеме да заклучиме дека постои оправдана потреба за продлабочено истражување на презентираната тематика и проблематика.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Предмет на истражувањето

Општо е познато дека генерално гледано, училишниот систем често се засновува на „изедначување“ на постигнувањата на учениците, односно постигнување на исти или слични резултати (Sturza-Milić, 2009), како и неговото функционирање по системот на централизиран наставник со фокус на замислениот просечен ученик (Шпановиќ, 2008). Сосема е јасно дека оваа идеја е тешко да се реализира и одамна е надмината заради човечката природа, особено кај надарените ученици. Веќе е споменато дека музичките училишта (со фокус на средното училиште) претставуваат специфичен тип на училиште што најчесто го запишуваат надарени ученици, со карактеристична форма на настава која се засновува на учење во групно и индивидуално ниво. Затоа, за сите оние кои се занимаваат со образование и воспитание, негување и поттикнување на индивидуалност кај секоја индивидуа.

Истражувајќи ја релевантната литература, наидовме на многу теоретски и емпириски истражувања кои се обидуваат да одговорат на важни прашања во врска со начинот на пристапување кон секој поединец и поттикнување на развојот и успехот на (музички) надарените, но има малку истражувања со тема персонализација или примерување на дидактичките упутства со потребите на музички надарени ученици, особено во наставата по предметот Солфежо.

Предмет на истражувањето е теоретско и емпириско проучување на различни збир на карактеристики на личноста кај музички надарените луѓе како фактори на персонализација на дидактичките инструкции со цел да се поттикне развојот и успехот на музички надарените луѓе. Истражувањата ќе дадат сознание дали и на кој начин наставниците по музичко ќе ги препознаваат карактеристиките на личноста на музички надарените студенти, како и дали применетите дидактички инструкции во рамките на (различните области) од предметот Солфежо одговараат на учениците, т.е. кои би им одговарале.

Проблем на истражувањето

Проблем на истражувањето се засновува на прашањето: *Да ли наставниците по музика ги препознаваат особините на личноста кај музички надарените ученика, и дали користат адекватни персонализирани дидактички инструкции во оквирот на областа по предметот Солфежо?*

Наведениот проблем, дефиниран во облик на прашање, многу е важен за теорискиот корпус на дидактичките и методичките дисциплини, во областа на музички надарените како и за имплементација во праксата, така да најдуваме на оправдање да се оваа проблематика испита во оквирот на пилот истражувањето, кое е во завршна фаза, а се однесува на проверување на метриските карактеристики на инструментот.

Целта на истражувањето

Целта на истражувањето представува испитување на различниот склоп на особини на личноста која е музички надарена, нивно препознавање од страна на наставникот по музика, и соодветно на тоа да применат персонализирани дидактички инструкции во оквирот на областа по предметот Солфежо.

Задачи на истражувањето

Следниве задачи произлегуваат од поставениот проблем и целта на истражувањето:

1. Да се испита врската помеѓу карактеристиките на личноста на музички надарените студенти и самопроцената на успехот во областите на предметот Солфежо (што значи испитување на карактеристиките на личноста на музички надарените ученици и самопроцена на нивниот успех).

2. Да се испита врската помеѓу карактеристиките на личноста на музички надарените студенти и можноста за саморегулација како фактор што влијае врз нивниот успех.

3. Да се испита степенот до кој наставниците по Солфежо ги персонализираат дидактичките инструкции во однос на карактеристиките на личноста на музички надарените ученици во областа на темите на Солфежо (што се однесува на препознавање на карактеристиките на личноста на учениците од страна на наставниците и одредување на

персонализирани дидактички упатства што наставниците ги користат при работата со ученици).

4. Да се испита во која мерка годините на работен стаж и психолошко-дидактичките компетенции на наставникот по солфежо (нпр. курсеви кои посетувал од наведените области во текот на иницијалното образование, стручното усовршување, семинари, учештво и успех на ученикот на различни натпревари и слично) влијаат на персонализацијата на дидактичките инструкции на музички надарените ученици.

Хипотези на истражувањето

Општа хипотеза:

Врз основа на целта и задачите на истражувањето, како и на основа на досегашните истражувања и теориските основи, се претпоставува следната општа хипотеза:

Се претпоставува дека персонализацијата на дидактичките инструкции значајно корелираат со препознавањето на особините на личноста на музички надарените ученици.

Посебни хипотези:

X₁ – Се претпоставува дека постои статистички значајна корелација помеѓу особините на личноста на музички надарените ученици и самопроцена за успехот во областите на предметот Солфежо.

X₂ – Се претпоставува дека постои статистички значајна корелација помеѓу особините на личноста на музички надарените ученици и способностите за саморегулација како фактор кој има влијание на нивната успешност.

X₃ – Се претпоставува дека наставниците по Солфежо ќе ги персонализираат дидактичките инструкции во однос на особините на личноста на музички надарените ученици во областа на предметот Солфежо.

X₄ – Се претпоставува дека позитивната врска на особините на личноста на музички надарените ученици и персонализираните дидактички инструкции ќе го задржат својот

основен правец и кога ќе се тестира нејзината стабилност со варијаблите: годинеи на работен стаж и психолошко-дидактичките компетенции на наставникот по солфежо (нпр. посетувани курсеви од наведените области во текот на иницијалното образование, стручните усовршувања, семинарите, учество и успех на учениците на различни натпревари и слично).

Видот на истражувањето

Со оглед на тоа што во моменталниот избор на литература заклучуваме дека има многу малку наоди поврзани со проблемот на ова истражување од областа на музиката, овој вид на истражување ќе биде експлоративно, неекспериментално истражување.

Варијаблите на истражувањето

Во ова истражување се користени предикторски, медијаторски и критеријумски варијабли.

Предикторски варијабли во истражувањето се особини на личноста на музички надрените ученици.

Медијаторски варијабли во истражувањето се: различни наставни области во оквирот на предметот Солфежо (мелодика, музички ритам, музички дидакт), години на работен стаж и психолошко-дидактички компетенции на наставникот по солфежо (нпр. посетени курсеви од наведените области во текот на иницијалното образование, стручно усовршување, семинари, учество и успех на ученикот на натпревари и слично).

Критеријумски варијабли во истражувањето вклучуваат персонализирани дидактички упатства и мислење на музички надарените ученици за применетите персонализирани дидактички инструкции (дали и во која смисла применетите дидактички упатства им одговараат и што е она што подобро би им одговарало).

Врската и меѓузависноста на варијаблите се рефлектира во влијанието на примената на персонализираните дидактички инструкции во однос на карактеристиките на личноста на музички надарените студенти со крајна цел да се постигнат исклучителни достигнувања и музички успех на учениците во различни области по предметот Солфежо.

Примерок за население и истражување

Во оваа студија, методот за избор на примерок е соодветен. Ова истражување опфаќа: околу 440 ученици од основните и средните музички училишта во Србија (кои го посетуваат предметот Солфежо): Основне музичке школе у Врбасу и Србобрану, Основне музичке школе у Кањижи, основне музичке школе „Стеван Христић“ у Апатину, музичке школе „Слободан Малбашки“ у Кикинди, основне и средње музичке школе „Исидор Бајић“ у Новом Саду, основне и средње Музичке школе у Суботици, музичке школе „Јосиф Маринковић“ у Зрењанину, музичке школе „Петар Коњовић“ у Сомбору, музичке школе „Ватрослав Лисински“ из Београда, како и наставници по предметот Солфежо од тие училишта.

Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во ова истражување се користени следните методи: методот на теоретската анализа, методот на систематско неекспериментално набљудување и описен метод. Користејќи го методот на теоретската анализа на релевантните странски и литератури од нашата област, конструирана е теоретската рамка на овој труд.

Методот на систематско не експериментално набљудување ќе се однесува на испитување на карактеристиките на личноста на музички надарените ученици и во врска со тоа, персонализација на дидактичките упатства во рамките на предметната област на Солфежо. Дескриптивниот метод се ослонува на емпириските (искуствените) факти и се применува во процесот на истражување на педагошката пракса.

Дескрипцијата, како истражувачка метода, ќе се користи за поверодостоен опис на постојните факти и презентирање на реалните состојби, процеси, врски и односите помеѓу педагошките феномени кои се предмет на истражувањето (Јовановић, Кнежевић-Флорић, 2007: 52).

Како дел од истражувањето, применета е техниката анкетирање, а анкетите во вид на инвентарски список - прашалник наменет за наставниците и учениците- се користени како инструмент. Прво, тестот „Големи пет“ за средношколска возраст (HSPQ) беше искористен за да се испитаат карактеристиките на личноста на музички надарените

ученици. Потоа, Прашалник за наставниците за препознавање на карактеристиките на личноста на учениците и персонализирање на дидактичките инструкции (ПОЛУИПДИ), кој ќе обезбеди информации за тоа дали наставниците по Солфежо ги препознаваат карактеристиките на личноста кај музички надарените ученици, до кој степен и кои персонализирани дидактички инструкции ги применуваат во областа на Солфежо.

По завршувањето на тестот за личност „Големи пет”, на учениците им беше даден, во вид на инвентарски список, Прашалник, за да утврдат кои дидактички упатства им одговараат најдобро (дури и оние што наставникот по Солфежо не ги користи во својата работа), а потоа како друга задача, да проценат кои персонализирани дидактичките упатства ги користи наставникот по Солфежо во својата работа со нив и да ги вреднува, на скалата од еден до пет, според сензибилитетот.

Третата задача беше да се процени дали користат компоненти на само-регулирано учење со цел да се постигне музички успех.

Компонентите на само-регулираното учење беа снимени со батерија на скалата од типот на Ликерт (KSU-десет субскали), кои се изработени по примерот на повеќе инструменти од другите автори. Коефициентите на сигурност се изразени од Кронбах беа (*Cronbahovim*) - 0,70; 0,51 и 0,74 ...) (факторот скала беше потврдена како што е дефинирано во консултираната литература).

Скалите беа осмислени, собрани или прилагодени од разни извори. (Charman, Skinner i Baltés, 1990; Niemivirta, 1996; Dweck, 2000, Lončarić, 2014, Paris i Paris, 2001, Schunk i Zimmerman, 2007, Ley i Young, 2001, Nicol i Macfarlane-Dick, 2006, Dweck, 2000).

На овој начин се дознава дали применетите дидактички инструкции во рамките на предметот Солфежо одговараат на потребите на музички надарените ученици, како и дали постои разлика во персонализацијата на дидактичките инструкции според областите на предметот Солфежо.

Прашањата во Прашалниците се од отворен и затворен тип, исто така се дадени во форма на скала од типот на Ликерт, и прашањата се поставени во писмена форма. Одговорите кои ги дадоа учениците исто беа во писмена форма.

На испитаниците им беа поставени прашања за она што се претпоставува дека знаат и биле замолени да се определат, заокружат или да наведат факти кои им се познати. Со цел да се создаде најповолна атмосфера и мотивација на испитаниците, прашалниците се анонимни (бидејќи се смета дека анонимноста ја зголемува искреноста и мотивацијата на испитаниците).

Симулација на Голдберговито прашалник на Големите пет од меѓународниот фонда на ставки на личноста (енгл. *IPIP, International Personality Item Pool*; Goldberg, 1999, 1999).

Прашалникот ги мери петте базични особини на личноста:

- Екстраверзија,
- Емоционална стабилност,
- Интелект,
- Пријатност и
- Свесност.

За потребите на ова истражување изменете се неколку ставки како содржината би се прилагодила на ученичкио тконтекст. Поузданоста на скалата мерена со Кронбаховом алфом е: Екстраверзија: $\alpha = .81$; Емоционална стабилност: $\alpha = .79$; Интелект: $\alpha = .78$; Пријатност: $\alpha = .83$; Свесност: $\alpha = .78$. Поузданоста е задоволителна за сите скали.

Компоненти на саморегулационото учење од предметот солфеж.

Саморегулацијата при учењето е мерена со помош на 10 скали кои се формилирани за потребите на ова ситражување. Со цел да се проверат поставените хипотези и спроведе пилот истражување, на на скалите е применета анализ ана главните компоненти врз основа на која е издвоена една главна компонента за секоја скала. Скалата на основа која на која с еиздвоени компонентите се:

- 1) Скала на мотивациски стратегии од предметот солфж (СМСПС);

2) Скала на училишна ефикасност од предметот солфеж (СШЕПС); 3) Скала на атрибуција на неуспехот од предметот солфеж (САНПС);

4) Скала на можна атрибуција на успехот од предметот солфеж (САУПС);

5) Скала на целните ориентации во учењето од предметот солфеж (СЦОУПС);

6) Скала на испитната анксиозност од предметот солфеж (СИАПС);

7) Скала на соочување со неуспехот од предметот солфеж (ССНПС);

8) Скала за саморегулационото учење од предметот солфеж (ССУПС);

9) Скала на увереност во контролата од предметот солфеж (СУКПС);

10) барање на социјална поддршка од предметот солфеж (ТСППС). Во ова истражување користени се прашалниците на ученичкот промерок.

Компоненти на персонализација на дидактичките инструкции на учениците од предметот солфеж

Персонализацијата на дидактичките инструкции мерена е со 9 формулирани скали за потребите на ова истражување. Со цел да се проварат поставените хипотези и да се реализира истражувањето, на скалите е применета анализа на главните компоненти на основа на која е одвоена една главна компонента на секоја скала. Скалите на основа на која се идвоени компонентите се:

1) Персонализирани дидактички инструкции на учениците во насока на усвојување на материјалот од солфеж (ПДИУУНГС);

2) Персонализирани дидактички инструкции во насока на помош при совладување на материјалот од солфеж (ПДИПСГС);

3) Персонализирани дидактички инструкции во насока на поттикнување на самостојната работа на учениците од солфеж (ПДИПСРУС);

4) Персонализирани дидактички инструкции во насока на проверка на знаењата и вештините на учениците од солфеж (ПДИПЗВУС);

5) Персонализирани дидактички инструкции во насока на поттикнување на самостојната работа поттикнување на мотивацијата од солфеж (ПДУПМУС); 6) Персонализирани дидактички инструкции во насока на поттикнување на развој на музичката креативност на учениците од солфеж (ПДИПРМКУС); 7) Персонализирани дидактички инструкции во насока на формирање на самоверба во работата и изведување на солфеж (ПДИФСРИС); 8) Персонализирани дидактички инструкции во насока на поддршка и подготовка на учество на натпревар од солфеж (ПДИППОТС); 9) Персонализирани дидактички инструкции во насока на поттикнување на самодетерминацијата во учење солфеж (ПДИПСУС). Во ова истражување се користени прашалниците на ученичкиот примерок, така да скалите укажуваат на ученичките оценки на персонализираните дидактички инструкции.

Начин на обработка на податоците на истражувањето

Статистичката обработка на податоците добиени со анкетањето е извршена со помош на статистичкиот пакет SPSS.20. *FOR WINDOWS*, преку дескриптивни статистички податоци за да се утврдат карактеристиките на личноста, корелациите, оценките за учениците и наставниците. Исто така беше користена и факторската анализа за утврдување на валидноста на инструментите, како и за пресметување на корелативните односи и дискриминаторските анализи за тестирање на хипотезите.

Анализ на податоците

Со цел да се испита првата хипотеза, претпоставката дека постои значајна корелација помеѓу особините на личноста и самопроценка во успехот во областа на предметот солфеж, пресметана е корелација помеѓу особините на личноста на ученикот и проценка на успешноста на поединелните аспекти на предметот солфеж(мелодика, музички ритам, музички диктат, и а прима виста), и со вкупната проценка на успешноста пресметана на основа на четирите оценки.

Со цел да се испита другата хипотеза, претпоставката дека постои значајна корелација помеѓу особините на личноста и способностите за саморегулација како фактор

кои влијаат на успешноста, пресметана е корелација помеѓу особините на личноста и способностите за саморегулација.

Во насока на појаснување на резултатите и проценка на парцијалните придонеси на особините на личноста и аспектите на саморегулација на успехот реализирана е хиерархиска мултипла регресија при што критериумската варијабла беше вкупниот успех од солфеж. Во првиот чекот на анализата како предиктори се воведени особините на личноста, а во другиот чекот се воведени аспектите на саморегулација.

Со цел да се испита третата хипотеза, претпоставката дека наставниците од предметот солфеж ги персонализираат дидактичките инструкции во однос на особините на личноста на музичките надарени ученици спроведени се 9 регресиони анализи при што како критериумска варијабла во секоја од нив ќе биде еден од аспектите на дидактичката персонализација додека како предиктори ќе бидат особините на личноста на учениците (спроценети од страна на професорите), а во другиот дел компетенциите на професорите. Сите хипотези проверени се на ученичкиот примерок.

Организација на истражувањето

Прво, се пристапи кон изборот, изработката и конструирањето на истражувачките инструменти. Во наредниот месец, упатствата се дадени на наставниците во Солфежо во врска со истражувањето што ќе се спроведува. За следниот месец организирана е анкета (пополнување на Прашалникот), и подетални упатства се дадени на наставниците во Солфежо и на учениците. После тоа, во наредниот период, обработени се податоците на истражувањето, толкувањето на наодите и резултатите од истражувањето.

Научен и стручен допринос од истражувањето

Како резултат од истражувањето се очекува научна потврда за оправданоста да се применат персонализовани дидактички инструкции во однос на специфичниот склоп на особини на личноста на ученикот, во функција да се поттикнат развојот и успешноста на музичкинадарените деца.

Се очекуваат сознанија за тоа колку наставниците по Солфежо ги препознаваат карактеристиките на личноста на музички надарените ученици и применуваат персонализирани дидактички упатства во врска со тоа.

Исто така очекуваме сознанија дали применетите персонализирани дидактички упатства одговараат на музички надарените ученици.

Сакавме да собереме одредени педагошки и психолошки сознанија поврзани со проблемот кој ќе го испитаме, како и да собереме емпириски знаење врз основа на кои е можно да се унапреди наставата по солфежо, да се подобри методолошката постапка за нивното спроведување и да се согледа квалитетот на оваа работа со објективни методи на методологијата на педагошките истражувања.

III ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Испитувањето на карактеристиките на личноста со помош на тестот VFIV се приближува кон својот крај он-лајн, со оглед на пандемијата и неможноста за поинаков контакт, директниот контакт е прекинат, но бројот на предвидените испитаници е добар, па затоа ја потенцираме сериозноста на нивната работа. Имаше мала потреба за директна консултација, што помогна да се разбере на кој начин да се пополнат инструментите. Во коментарите дадени од поединци, заедно со инструментот, беше изразено нивното интересирање за наодите и задоволството да работат на овие инструменти.

Истражувањето, како што е претходно споменато, е започнато како дел од редовните часови. Пред почетокот на истражувањето, побарани е одобрение од директорот на училиштето. Родителите се информирани за истражувањето, а согласност за учество во истражувањето е побарана и од самите ученици. Од учениците исто така е побарано да не се потпишуваат во прашалникот, бидејќи испитувањето е анонимно. Ова беше направено за да се обезбеди анонимност. Целта на истражувањето им е објаснета на учениците усно, истакнато е дека истражувањето е анонимно и доброволно и дека тие можат да се повлечат од учеството во било кое време. Учениците пополнија прашалник молив-хартија сè додека не се организираа часови преку Интернет, он-лајн. За вкупната работа на инструментите, потребни се 30 до 40 минути. Собраните податоци се во фаза на статистичка обработка во статистичката програма *ИБМ СПСС Статистикс 20. IBM SPSS Statistics 20.*

Дескриптивна статистика и корелација– ученички примерок

Основните дескриптивни показатели за особините на личноста, скаите за сморегулационото учење, успехот од солфеж и скалите на персонализираните дидактички инструкции се прикажани во табела 1. Сите варијабли имаат вредност на скјунисот и куртозисот во претпоставениот опсег од ± 1.5 (Tabachnik & Fidell, 2013) што укажува дека варијаблите не отстапуваат значајно од униваријантната нормална дистрибуција. Особините на личноста се упроечени тај да нивната скала е сведена на вредностите од 1 до 5, како и скалата за одговори. Што се однесува на самопроценка на успехот од различните аспекти од предметот солфеж учениците во просек проценуваат дека им одат сите аспекти при што проценката е највисока за музички ритам, а најниска за музички диктат.

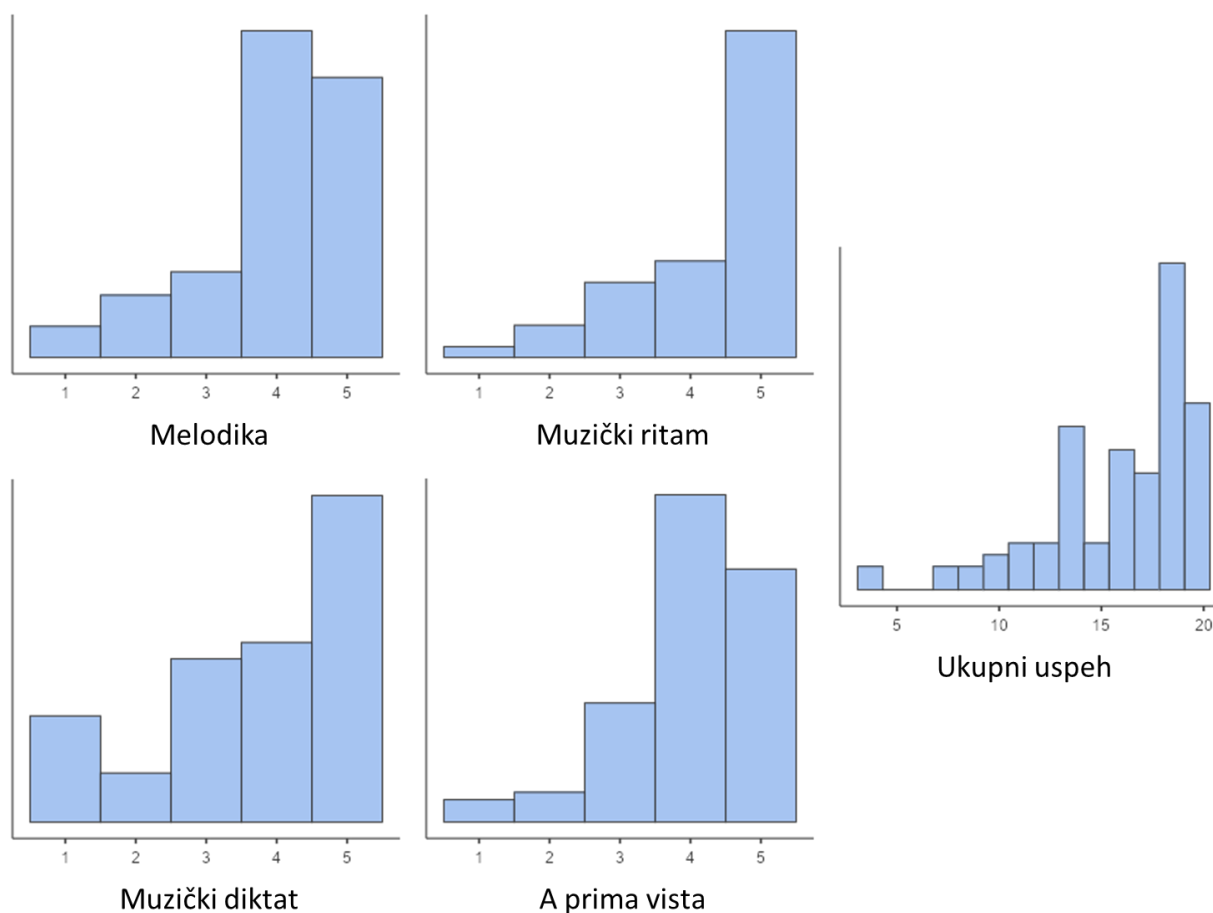
Дистрибуција на самопроценка на различните аспекти на успешност се прикажани на Графикон 1.

Табела 1.

Дескриптивни индикатори варијабли на ученичком узорку

Varijabla	Min	Max	Aritmetička Sredina	Standardna devijcija	Skjunis	Kurtozis
Ekstraverzija	1.33	4.67	3.30	0.80	-0.42	-0.51
Em. Stabilnost	1.63	5.00	3.16	0.85	0.26	-0.46
Intelekt	2.10	4.90	3.64	0.63	0.08	-0.61
Prijatnost	2.00	5.00	3.86	0.70	-0.89	1.01
Savesnost	1.90	5.00	3.66	0.69	-0.59	0.39
SMSPS	-2.95	1.34	0	1	-0.88	0.12
SŠEPS	-3.06	1.31	0	1	-0.82	0.12
SANPS	-1.62	2.05	0	1	0.27	-0.67
SAUPS	-1.92	1.85	0	1	-0.10	-0.81
SCOUPS	-2.47	2.22	0	1	-0.54	0.31
SIAPS	-1.47	1.98	0	1	0.12	-1.21
SSNPS	-1.51	2.79	0	1	0.85	0.37
SSUPS	-2.21	1.77	0	1	-0.49	-0.38
SUKPS	-1.59	2.04	0	1	0.05	-1.12
TSPSS	-1.69	2.01	0	1	-0.05	-0.44
Uspeh melodika	1.00	5.00	3.97	1.07	-1.13	0.79
Uspeh muz. ritam	1.00	5.00	4.29	1.04	-1.36	0.97
Uspeh diktat	1.00	5.00	3.69	1.38	-0.77	-0.62
Uspeh a prima vista	1.00	5.00	4.01	0.96	-1.11	1.34
Uspeh ukupno	4.00	20.00	15.96	3.71	-1.11	0.95
PDIUNGS	-1.85	1.49	0	1	-0.24	-0.69
PDIPSGS	-2.77	1.75	0	1	-0.34	0.07
PDIPSRUS	-2.11	1.57	0	1	-0.29	-1.08

PDIPZVUS	-2.07	3.04	0	1	0.79	0.77
PDUPMUS	-2.12	1.75	0	1	-0.12	-0.54
PDIPRMKUS	-1.72	2.50	0	1	0.20	-0.62
PDIFSRIS	-2.36	1.63	0	1	-0.54	-0.33
PDIPPOTS	-1.96	1.69	0	1	-0.10	-0.78
PDIPSUS	-2.28	1.94	0	1	-0.23	-0.59



Графикот 1. Дистрибуција на самопроценката на успешноста на различните аспекти од предметот солфеж

Корелацијата помеѓу особините на личноста и успехот на солфеж прикажани се во Табелата 2. Додека корелацијата помеѓу факторите на саморегулација при учењето и особините на личноста прикажани се на табелата 3. Под главната дијагонала на Табелата 2. Прикажан е

Пирсоновиот коефициент на корелација, додека на дијагоналата е прикажан Спирмановиот коефициент на ранг на корелација. Во интерпетацијата на Спирмановиот ранг корелација користена е само за регулација со поединечните предмети од предметот солфеж, додека сите останати релации се интерпретирани на основа на Пирсоновиот коефициент на корелација. Што се однесува на особините на личноста екстраверзија се забележува значајна поврзаност со Интелектот, додека Свесноста остварува значајна поврзаност со Емоционалната стабилност, Интелектот и Пријатноста. Сите благи корелации се со благ и среден интензитет и позитивно насочени. Што се однесува до самопроценката на успехот, различните видови на успехот се високо меѓусебно корелирани. Од особините на личноста Интелектот остварува значајна поврзаност со успехот на дикатат и а прима висата, додека Интелектот и Самосвесноста значајно корелираат со вкупниот успех.

Табела 2

Коефицијент на корелација помеѓу особините на личноста и самопроценка на успехот во солфеж

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Екстраверзија (1)	1	.21*	.51**	.22*	.27**	-0.09	-0.12	-0.06	0.04	-0.06
Ем.Стаби. (2)	.27**	1	0.11	-0.03	.41**	0.12	-0.05	0.06	0.12	0.08
Интелект (3)	.47**	0.16	1	.36**	.36**	0.15	0.00	.21*	.23*	0.18
Пријатнос (4)	0.19	-0.01	.28**	1	.27**	-0.03	0.09	0.06	0.10	0.05
Самосвест (5)	0.19	.42**	.31**	.34**	1	.29**	0.11	0.14	0.15	0.18
Успех мелодика (6)	-0.11	0.16	0.19	0.03	.46**	1	.53**	.57**	.63**	.83**
Успех муз. Ритам(7)	-0.13	0.01	0.06	0.07	0.17	.55**	1	.47**	.47**	.71**

Успех диктат (8)	-0.09	0.11	0.19	0.02	.21*	.68**	.45**	1	.60**	.84**
Успех а прима виста (9)	0.05	0.18	.30**	0.02	.24*	.64**	.50**	.65**	1	.81**
Успех вкупно (10)	-0.09	0.14	.22*	0.04	.32**	.86**	.74**	.87**	.83**	1

Коментар. * - $p < 0.05$; ** - $p < 0.01$.

Во случај на корелација помеѓу особините на личноста и аспектите на саморегулација во учењето (Табела 3.) најголема корелација се остварува со Самосвесноста. Самосвесноста е сначајно самокорелирана со сите аспекти на саморегулација освен со испитната анксиозност од предметот солфеж. Интелектот и Пријатноста исто така остваруваат значајна корелација са сите аспекти на саморегулација освен со испитната анксиозност од предметот солфеж, но интензитетите на овие релации се пониски отколку корелацијата која се реализира со Свесноста. Меѓу значајните корелации корелациите се со позитивна насоченост со сите скали освен со скалата на соочување со неуспехот од предметот солфеж, акалата на атрибуцијата на неуспех од предметот солфеж и увереност во контролата од предметот солфеж. Екстраверзијата остварува најмалку значајна поврзаност со скалата на саморегулација, само со скалата на барање на социјална поддршка и таа врска е позитивна.

Регресија (успех на солфж)

Хиерархиската мултипла регресија је спроведена со цел да се испита влијанието на особините на личноста и скалата на саморегулација во учењето на вкупниот успех по солфеж. Со оглед на високата корелација помеѓу некои предиктори сите предиктори кои имале ВИФ индикатор преку 4 се отфрлени од анализата со цел да се намали влијанието на мултиколинеарноста. Предикторите кои се отфрлени од анализата на основа на ВИФ индикаторите се ССЕПС, ССУПС и СМСПС. Ви табелата 4. Прикажан е резултатот на регресионата анализа. Особините на личноста сами по себе објаснуваат значаен дел на варијансата на успех, $F(5, 94) = 4.094$, $p = 0.002$, $R^2 = .135$, а со додавање на скалата на саморегулација значајно се подобрува моделот, F -цханге (7, 87), $p < 0.001$, R^2 -цханге = .265.

Вкупниот процент на објасната варијанса на успехот во целокупниот модел е приближно 44% ($R^2 = .443$). Во првиот чекот како значајни предиктори се издвојуваат Екстраверзија, Интелект и Свесност. Екстраверзијата се покажува како негативен предиктор што укажува дека порастот на димензијата Екстраверзија се пратен со намалување на скоровите на самопроценка на успехот, додека за Самосвесноста и Интелекото поврзаноста е позитивна. Посовесните и учениците со повисоки скорови на димензијата Интелект се проценуваат како поуспешни по предметот солфеж.

После воведувањето на скалата на саморегулација во моделот на Интроверзија и Интелект остануваат значајни предиктори додека Свесноста не е повеќе статистички значаен предиктор.

Помеѓу скалата на саморегулација како значајни позитивни насочени се САУПС и СУКПС, повисоки скорови на атрибуција на успехот и скалата на увереност во контрола од предметот солфеж укажуваат на повисок процент на успехот по истиот предмет.

Регресија (скала на персонализација на дидактичките инструкции)

Сите регресиони модели во кои се испитано влијанието на особините на личноста на скалата на персонализација на дидактичките инструкции прикажани се во Табелата 5.

Сите модели се значајни освен моделот за скалата ПДИПСРУС, со тоа иако е значаен моделот за скалата

ПДИПРМКУС ниеден од предикторите не остваруваат статистичка значајност.

Што се однесува на останатите скали Свесноста се покажала како значаен предиктор, и оставрува значајно влијание во позитивна насока во случај на скалата ПДИУНГС, ПДИПСГС, ПДИПСРУС, ПДУПМУС, ПДИФСРИС и ПДИППОТС. Емоционалната стабилност е исто така значаен предиктор во три случаи, а во случај на скалите ПДУПМУС, ПДИППОТС и ПДИПСУС и во сите три случаи нивната релација е позитивна. Екстраверзијата се покажува како значаен негативен предиктор во случај на скалата ПДИУНГС, а како позитивна во случај со скалата ПДИППОТС. Интелектот и Пријатноста не се статистички значајни предиктори на скалата на персонализација на дидактичките инструкции.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Естравер зија (1)	1														
Ем. Стабилн ост (2)	.27 **	1													
Интелект (3)	.47 **	0.1 6	1												
Пријатно ст (4)	0.1 9	- 0.0 1	.28 **	1											
Свесност (5)	0.1 9	.42 **	.31 **	.34 **	1										
SMSPS (6)	.21 0*	.29 **	.47 **	.38 **	.72 **	1									
SŞEPS (7)	0.1 3	.42 **	.43 **	.33 **	.61 **	.68 **	1								
SANPS (8)	- 0.1 1	- .43 **	- .32 **	- .27 **	- .57 **	- .54 **	- .65 **	1							
SAUPS (9)	0.1 3	.33 **	.35 **	.41 **	.41 **	.51 **	.57 **	- .65 **	1						

SCOUPS (10)	.26 **	0.1 8	.28 **	.22 *	.46 **	.54 **	.57 **	- 0.1 5	0.1 1	1					
SIAPS (11)	- 0.0 2	- .47 **	- 0.0 0	0.1 3	- 0.0 3	0.1 3	- .25 *	- .28 **	- .39 **	.21 *	1				
SSNPS (12)	- 0.0 7	- .26 **	- .36 **	- .33 **	- .50 **	- .73 **	- .59 **	- .53 **	- .57 **	- .36 **	0.0 6	1			
SSUPS (13)	0.1 0	0.1 1	.42 **	.23 *	.60 **	.74 **	.41 **	- .36 **	.22 *	.48 **	.35 **	- .68 **	1		
SUKPS (14)	- 0.0 4	- .42 **	- .32 **	- .31 **	- .34 **	- .32 **	- .24 *	- .57 **	- .67 **	0.1 8	.36 **	.46 **	- .21 *	1	
TSPSS (15)	.35 **	.19 *	.51 **	.29 **	.36 **	.59 **	.31 **	- 0.1 8	.19 *	.45 **	.31 **	- .62 **	.73 **	- 0.1 1	1

Табела 4.

Парцијални придонес на предикторите за самопроценка на успехот на предметот солфеж

Варијабла	β – model 1	p – model 1	β – model 2	p – model 2	VIF
Екстраверсија	-0.282	0.011	-0.31	0.003	1.567
Ем. стабилност	0.054	0.626	0.062	0.639	2.698
Интелект	0.268	0.017	0.241	0.031	1.898
Пријатност	-0.075	0.484	-0.129	0.216	1.686
Свесност	0.286	0.015	0.118	0.330	2.255

SANPS	0.006	0.962	2.486
SAUPS	0.505	0.001	3.191
SCOUPS	0.179	0.130	2.148
SIAPS	-0.083	0.496	2.32
SSNPS	-0.195	0.193	3.462
SUKPS	0.480	0.001	3.246
TSPPS	-0.072	0.607	3.022

Табела 5.

Парцијални придонеси на особините на личноста кон скалите на персонализација на дидактичките инструкции

	PDIUNGS	PDIPSGS	PDIPSRUS	PDIPZVUS	PDUPMUS	PDIPRMKUS	PDIFSRIS	PDIPPOTS	PDIPSUS
	F(5, 93)=7.88, p<.000, R ² =.29	F(5, 95)=2.98, p=.015, R ² =.13	F(5, 95)=6.11, p<.000, R ² =.24	F(5, 95)=.71, p>.05, R ² =.04	F(5, 95)=9.31, p<.000, R ² =.33	F(5, 95)=2.99, p=.015, R ² =.13	F(5, 95)=5.34, p<.000, R ² =.22	F(5, 95)=5.84, p<.000, R ² =.23	F(5, 95)=2.49, p=.025, R ² =.12
	β	β	β	β	β	β	β	β	β
екстраверзија	-0.239*	-0.027	0.129	0.223	0.132	0.166	0.04	0.235*	-0.027
Ем.									
Стабилност	0.115	-0.103	0.179	-0.031	0.258**	0.185	0.085	0.264*	0.297**
Стабилност									
Интелект	0.145	0.199	0.021	-0.100	-0.048	-0.158	-0.067	-0.196	0.154
Пријатност	-0.183	-0.120	-0.049	-0.054	0.021	0.018	-0.113	0.045	0.124
Свесност	0.483**	0.335**	0.341**	-0.014	0.373**	0.203	0.456**	0.224*	-0.051

Во тек е онлајн испитување на наставниците, со што се прави обид да се утврди до кој степен наставниците по солфежо ги персонализираат дидактичките инструкции во однос на карактеристиките на личноста на музички надарените ученици во областите на Солфежотоо (што се однесува на препознавање на карактеристиките на личноста на учениците од страна на наставникот и утврдување на персонализираните дидактички инструкции кои ги користат наставниците во работата со учениците).

И во рамките на ова се наоѓаат статистичките анализи кои следат со помош на статистичкиот пакет SPSS.20. FOR WINDOWS, преку описни статистички податоци за да се

утврдат карактеристиките на личноста, корелациите, проценките на учениците и наставниците. Факторската анализа е користена и за утврдување на валидноста на инструментите, како и за пресметување на корелативните односи и дискриминаторските анализи за тестирање на хипотезите.

Во инструментот, исто така, се испитува до кој степен работното искуство и психолошко-дидактички компетенции на наставниците по солфежо (на пр. курсеви кои ги посетувале од горенаведените области за време на иницијалното образование, стручно усовршување, семинари, учество и успех на натпревари, итн.) сите тие влијаат на персонализацијата на дидактичките инструкции на музички надарените ученици, со цел да се утврди значењето на набљудуваните варијабли за темата на дисертацијата, на крајот од тестирањето на хипотезата, односно да се утврдат можностите за персонализирање на дидактички инструкции кои се во корелација со препознавањето на карактерните црти на личноста на музички надарените студенти.

ЗАКЛУЧОК

Спроведеното истражување се засновува на изразеното интересирање за проучување на различниот збир на личните карактеристики на музички надарените луѓе и во врска со тоа, персонализирање на дидактичките инструкции со цел да се поттикне развојот и успехот на музички надарените луѓе, сè до постигнување на врвни музички перформанси.

Со претставување на палета на теоретски откритија поткрепени со емпириски факти, неспорно е дека феноменот на надареноста сè уште е енигма за многу истражувачи, а за многу елементи на надареност се добива впечаток дека сè уште не се разјаснети. Во морето на обиди да се дефинира споменатиот феномен, да се претстават различни мислења, во рамките на ова истражување и во согласност со поставениот проблем, беа избрани оние теории за кои сметавме дека се релевантни за да дадат одговори на поставените прашања.

Мисијата на истражувањето е барање на одговор на прашањето: Дали наставниците по музичко ги препознаваат карактеристиките на личноста на музички надарените ученици и користат соодветни персонализирани дидактички инструкции во рамките на предметната област на Солфежо. Но, имаше и не помалку важни прашања што го привлекоа вниманието на истражувачот. Некои од нив гласат: Дали е доволно да се препознаат, следат и почитуваат карактеристиките на личноста на музички надарените луѓе и стремежот да се насочи исклучиво кон емоциите, мотивацијата и нивнатата личност, како индикатори за успех и неуспех во учењето, или е потребно вниманието да се фокусира на други аспекти што придонесуваат за успех? Дали музички надарените поединци можат сами да се изборат со својата надареност и да достигнат врвни резултати ? Кое е значењето да се познава добро музички надарената индивидуа? Кој и на кој начин треба да ги насочува музички надарените поединците? Кое е значењето на поттикнувањето на саморегулираното учење кај музички надарените ученици? На кој начин споменатиот вид стекнување на знаење може да придонесе за постигнување на музички успех? Каква улога имаат нивните наставници или ментори во поттикнувањето на саморегулацијата во учењето кај музички надарените ученици ?; Кон какви музички знаења и вештини ќе се стремат во овој милениум и што претставува тоа? Како, во врска со формулацијата на знаењето, се сваќа и на кој начин функционира процесот на учење и вежбањето на музички надарените? Кои се персоналните

дидактички упатства што наставниците ги применуваат во рамките на предметот Солфежо кои се одговорни за музичкиот успех? Дали ги препознаваат специфичните карактеристики на личноста на музички надарените ученици и дали го охрабруваат развојот на особините на личноста кои се неопходни за постигнување на музички успех ? Како се формира самосвесноста и самовербата кај адолесцентите и зошто е толку важно за музички надарените индивидуи?

Првите наоди на истражувањето, при проверката на метричките карактеристики на инструментот „Големи пет“, укажуваат на важноста на карактеристиките на личноста на музички надарените лица, особено во адолесценцијата кога се најизразени, потоа разбирање, развивање и негување на одредени способности, како што се: самоопределување, со-определување, самоспознавање, саморегулација, самоорганизирање, самокритика, само-афирмација, солидарност, како и позитивен однос помеѓу студентот-менторот, а ова претставува цврста основа за континуиран развој на музичкиот талент и постигнување на висок музички успех.

Затоа, улогата на менторот во напредокот и работата на музички надаренот ученик е клучна. Понатамошната статистичка обработка ќе обезбеди повеќе можности да се подетално набљудува врската со набљудуваните варијабли.

Резултатите од досегашното истражување укажуваат на тенденцијата на современото подучување да, покрај почитувањето на специфичниот збир на особини на личноста на секој надарен студент, нивните афинитети и желби, да ги следи и да им помогне на надарените да ги откријат и разберат своите потенцијали и да развиваат свој стил на учење, лесно да ги надминат сите пречки. кои му стојат на патот и да ја достигнат крајната цел. Според тоа, за да се следи компатибилноста на современите барања на наставата, индивидуата на денешницата со стремежот за музички успех, наставникот треба да ја има „моќта“ да ги препознае карактеристиките на личноста на учениците, афинитетите, желбите, склоностите и во овој поглед да формира карактеристична дидактика упатства што ќе го следат „профилот“ на поединецот. Соодветно на тоа, се поставува голема задача пред секој наставник кој има улога на ментор, или „лидер“ во целокупниот развој на надарената индивидуа, што значи дека менторството се заснова на персонализација и социо-когнитивна теорија на учење и подучување (Бандура, 2006 г.), кои се насочени кон самоопределување

на учењето и наставата, како начин кон саморегулирање на развојот, односно интеграција на личноста, а потоа и саморегулација на учењето, што е суштина и значење на менталното водење на надарените.

Соодветно со тоа, за да се следи компатибилноста на современите барања на наставата и индивидуата на денешницата со стремеж за музички успех, наставникот треба да има „моќ“ да ги препознае карактеристиките на личноста на учениците, афинитетите, желбите, склоностите и во однос на тоа да формира карактеристични дидактички упатства кои ќе го следат „профилот“ на поединецот.

Соодветно со тоа, се поставува една голема задача пред секој наставник кој има улога на ментор, или „лидер“ во целокупниот развој на надарената индивидуа, а тоа значи дека менторството се засновува на персонализацијата и социо-когнитивната теорија на учењето и подучувањето (Бандура, 2006 г.), кои се насочени кон самодетерминација на учењето и наставата, како пат кон саморегулирање на развојот, односно интеграција на личноста, како и саморегулација во учењето, што е суштина и смисол на менторското водење на надарените.

Природата на предметот Солфеџо овозможува менторска работа, со која, преку развивањето на вештините на саморегулирано учење, музички надарените ученици стануваат посамостојни во процесот на учењето и се поподготвени за активно учество во наставниот процес.

Во согласност со горенаведеното, голема улога во стекнувањето на компетенции кои се неопходни за способноста за саморегулирање имаат менторите, кои со соодветни стратегии за подучување, со персонализиран пристап кон секоја индивидуа, го водат менторисаниот низ целиот процес на школување.

Изведени се заклучоци кои укажуваат на потребите на музички надарените ученици, на кои им е потребно да се обезбеди индивидуално, индивидуализирано, независно, продлабочено, како и персонализирано учење. Неопходно е да се создадат можности за развој: позитивна само-перцепција, љубов кон учењето, желба за постигнување на врвни резултати, чувство за одговорност кон себе и кон другите и слично. Потребите на музички надарените бараат прилагодени програми, односно да бидат диференцирани,

персонализирани, индивидуализирани, модифицирани и ревидирани, и соодветно со тоа е неопходно да се формираат облици и работни стратегии кои ќе овозможат прилагодување на различни методи, техники и стилови на учење.

Постоењето на многу перспективи и пристапи подразбира еден долг процес на реконструкција на основите на воспитувањето и образованието на музички надарени деца, чии ефекти ќе можат да се видат дури во наредниот период, се разбира само ако постојните дозволат да се појават во процесот на еволуцијата.

Новиот поглед, кој е ориентиран на компетенциите, подразбира појасно објаснување на способностите кои треба да се стекнат, а европската развојна политика претендира да го поттикни критичкото и независното размислување, кое е од големо значење за музички надарените лица. Затоа што сликата која ја има музички надарениот ученик за себеси, може да биде клучен сегмент кој ќе влијае на неговото училишно постигнување, односно на постигнување на врвен музички успех.

На крајот, после сето што е наведено и заклучено, изразуваме надеж дека резултатите од нашата студија ќе инспирираат понатамошно истражување на феноменот на надареноста, со акцент на музичката надареност, која ќе доведе до нови сознанија за неговата природа и динамиката на развојот.

На сите оние кои се залагаат за напредок на музички надарените ученици, соодветно на тоа и на индивидуалниот развој на секој поединец, ни преостанува да вложиме уште поголем напор, покомпетентно и со поголем ентузијазам да ја подобриме ситуацијата, имајќи ја во предвид иднината на музички надарените ученици, со водечка мисија на негување и поттикнување на извонредноста, заслужува и припаѓа на вредносниот систем на секое општество.

ЛИТЕРАТУРА

Alibabić, Š. (2004). *Mentorstvo – strategija razvoja darovitih*. U: *Strategije podsticanja darovitosti*, sa 10. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 215-222. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.

Алтарас-Димитријевић, А. (2012). *Даровитост: погледи и огледи*. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.

Алтарас Димитријевић, А., Теојановић, П., Јовановић, В. (2012). *Психолошки профил даровитих подбаџивача: интеграција истраживачких налаза*. У: *Даровитост: погледи и огледи*, стр. 143-181. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.

Алтарас Димитријевић, А., Јаневски Татић, С. (2016). *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Andevski, M. (2004). *Didaktičke fantazije i kreativnosti – na izvoru kreativnosti*. U zborniku radova *Strategije podsticanja darovitosti*, sa 10. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 269-283. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Андре, Ј. (2009). *Педагогија музичког контрукта*. Београд: Задужбина Андрејевић.

Андре, Ј. (2008). *Стратегије рада са музички даровитом децом предшколског узраста*. Објављен у *Педагошка стварност* бр. 7–8, стр. 767–782. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.

Antić, S. (2015). *Kompetencije za efikasno učenje iz perspektive studenata*. Objavljen u *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, Vol. 14, br. 2, ISSN 1452-7367, str. 133-154. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Арсиф, З., Вучинић, Д. (2013). *Индивидуализована настава у функцији подстицања развоја даровитости и креативности код ученика*. Објављен у *Зборник радова*

Филозофског факултета у Приштини (43-2), стр. 25-39. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-3293/2013/0354-32931302025A.pdf> (приступљено 15.9.2019.).

Adžić, D. (2011). *Darovitost i rad s darovitim učenicima – kako teoriju preneti u praksu*, stručni rad. Objavljeno u *Život i škola*, br. 25 (1/2011.), str. 171 – 184. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In: F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

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

Blažič, M. i Starc, J. (2011). Theories of giftedness and teaching practice. *Годишњак Учитељског факултета у Врању, књига II*, 37-47.

Blankerz H. (1982). *Die Geschhchte der Pedagogik: Von der Aufklarung bis zur. Gegenwart* Wetzlar.

Bogunović, B. (2005). *Neke karakteristike nastavnika instrumenta u muzičkoj školi*. Objavljen je u zborniku radova *Daroviti i odrasli*, sa 11. Међународног округлог стола о даровитима, str. 341-353. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Богуновић, Б. (2006а). Сарадња ученика и наставника у контексту индивидуалне наставе музике. У: *Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави*, са 12. Међународног округлог стола о даровитима, стр. 282-293. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Богуновић, Б. (2006). *Својства личности наставника музичког*. У: *Зборнику Института за педагошка истраживања*, година 38, број 1, стр. 247-263.

[http://www.ipisr.org.rs/Upload/Dokumenta/Strane/ZbornikInstituta/38\(1\)2006/Svojstva.pdf](http://www.ipisr.org.rs/Upload/Dokumenta/Strane/ZbornikInstituta/38(1)2006/Svojstva.pdf)

Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti; Institut za pedagoška istraživanja.

Bogunović, B., Mirović, T. (2014). *Visoko obrazovanje muzički darovitih: studentske procene kompetencija nastavnika*. Objavljen u *Primenjena psihologija*, Vol. 7 (3), str. 469-491. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

Boekaerts, M. (1997). *Samoregulisano učenje na spoju kognicije i motivacije*. Objavljen u *Psihologija u svetu*, Vol. II, Br. 1, 44-57.

Božin, A., Dejić, M., Gojkov, G. i drugi (2003). *Daroviti i šta sa njima*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Brđanović, D. (2015). *Glazbena darovitost i obrazovni sustav*, pregledni članak. Objavljeno u *Školski vjesnik*, Vol.64, NO.4, str. 661–678. Split: Hrvatski pedagoško-književni zbor; Filozofski fakultet u Splitu.

Brookover, W. B., Paterson, A., Thomas, S (1964.): *Self-concept of ability and school achievement*, *Sociology of Education*, Vol. 37, 271–278.

Bruner, J. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.

Bruner, J. (1967). *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley.

Bruner, J. (1971). *The Relevance of Educational*. New York: Wiley.

Buha, V., Vasiljević, V., Đenić, S. (2017). *Učenje na daljinu i proces personalizacije*. U: *Tehnika-Menadžment*, 67, br. 4, str. 591-600. Beograd: Savez inženjera i tehničara Srbije.

<https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0040-2176/2017/0040-21761704591B.pdf>

(pristupljeno 13.07.2019. u 16,00h).

Walberg, H. J. (1984). *Improving productivity of America's schools*. *Educational Leadership*, 41(8), 19-27.

Vasiljević, Z. (2006). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Вилотијевић, М. (2010). *Пројектна настава*. Београд: Школска књига.

Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.

Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.

Winner, E. (2000). Giftedness in non-academic domains: the case of the visual arts and music. U: Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., Subotnik, R. (Eds.), *Giftedness and talent*. Oxford: Elsevier science, 95-110.

Vranjković, LJ. (2010). *Daroviti učenici*. Objavljen u *Život i škola*, br. 24 (2/2010.), str. 253–258. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Vulfolk, A., Hjuž, M., Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju*. Beograd: Clio.

Gallagher, J. J. & Courtright, R. D. (1986). The educational definition of giftedness and its policy implications. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 93-111). Cambridge: Cambridge University Press.

Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*. New York: Macmillan. <http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf> (preuzeto 20.01.2019.)

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2000). The giftedness matrix: A developmental perspective. U: R.C. Friedman & B. M. Shore (ur.), *Talents unfolding: Cognition and development* (str. 77-88). Washington DC: American Psychological Association.

George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih – Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Nakladno društvo.

Gojkov, G., Sturza-Milić, N., Gojkov-Rajić, A. i dr. (2002). *Rana identifikacija darovitosti*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Gojkov, G. (2008,b). *Metodološki problemi istraživanja darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Gojkov, G. (2009, a). *Didaktika i metakognicija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače “Mihailo Palov”.

Gojkov, G. (2009,b). *Dokimologija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače “Mihailo Palov”.

Gojkov, G., Stojanović, A. (2011). *Patricipativna epistemologija u didaktici*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Gojkov, G. (2013). *Fragmenti visokoškolske didaktike*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Gojkov, G., Bojanić, Ž., Mijatović, M. (2015). *Didaktičke metode i instrukcije kao faktor podsticanja kreativnosti darovitih studenata*. Оригинални научни рад објављен у зборнику радова *Даровитост и креативност – развојна перспектива креативне перформансе*, са 20. Међународног округлог стола о даровитима, стр. 109-131. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“.

Gojkov, G., Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Gojkov, G. (2018). *Kognitivni stil kao faktor personalizacije didaktičkih postupaka u razvoju kreativnosti darovitih*. У: *Годишњак Српске академије образовања*, стр. 117-207. Београд: Српска академија образовања.

Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality Psychology in Europe, Vol. 7* (pp. 7-28). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.

Grinder, R. E. (1990). Sources of giftedness in nature and nurture: Historical origins and enduring controversies. *Gifted Child Quarterly*, 34 (2), 50-55.

Guilford, J.P. (1956). *The Structure of Intellect*. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0040755>.

Gutvajn, N. (2009). *Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika*, odbranjena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Davidson, J. W., Sloboda, J. A., Howe, M. J. A. (1996). *The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners*. Objavljen u *British Journal of Developmental Psychology*, 14, str. 399-412.

Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет.

Ђорђевић, Б., Максић, С. (2005). *Подстицање талената и креативности младих – изазов савременом свету*, прегледни чланак. Објављено у *Зборник института за педагошка истраживања*, година XXXVII, број 1, стр. 125–147. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ђорђевић, Ј. (2005). *Metodološki postupci u proučavanju uloge nastavnika kao vaspitača i njegovih svojstava*. Objavljen je u zborniku radova *Daroviti i odrasli*, sa 11. Међународног округлог стола о даровитима, стр. 269-283. Вршач: Виша школа за образовање васпитача.

Ђорђевић, Ј., Ђорђевић, В. (2016). *Priroda darovitosti i podsticanje razvoja*. Београд: SAO.

Ђурковић-Пантелић, М. (1998). *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Висока школа за образовање васпитача.

Џлебник, Л. (1983). *Општа историја школства и педагошких идеја*. Београд: Новинска организација „Просветни преглед“.

Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*. U: B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (ur.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (str. 1-39), Lawrence ErlbaumAss. Publishers.

Пић, М. (2000). *Responsibilna nastava*. Банја Лука: Универзитет у Банјој Луци.

Јовановић, Б. (2004). *Школовање и усавршавање наставника за рад са даровитим ученицима*. Објављен је у зборнику радова *Strategije podsticanje darovitosti*, са 10. Међународног округлог стола о даровитима, стр. 342-348. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Јоксимовић, С., Јањетовић, Д. (2008). *Појам о себи и вредносне оријентације адолесцената*. У *Зборник Института за педагошка истраживања*, година 40, бр. 2, стр. 288-305. <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2008/0579-64310802288J.pdf> (приступљено 25.6.2019. у 11:30).

Kevereski, Lj. (2008). *Family of the talented as an intra-and interacional structural and dynamic design*. Објављен у зборнику радова *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti*, са 14. Међународног округлог стола о даровитима, стр. 284-293. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.

Kevereski, LJ. (2009). *Друштвени третман даровитих – разлог одлива мозгова*. Објављен је у зборнику радова *Друштвена елита и даровити*, са 15. Међународног округлог стола о даровитима, стр. 283-290. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.

Kevereski, Lj., Stolić, J. (2017). *Genetska determinacija ili socijalna stimulacija u pojavi i razvoju muzičkog talenta?* U: зборнику радова и резимеа *Didaktički aspekti sa međunarodne*

konferencije *Savremeni izazovi u vaspitanju i obrazovanju-didaktički aspekti*, str.7-11. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.

Kirnanskaya, D., Winner, E. (1997). Musical ability in a new key: exploring the expressive ear for music. *Psychomusicology*. 16, 2-16.

Klafki W. (1993). *Die bildung siheoretische Didaktik in Rahmen kritischkonstruktiver Erziehungswissenschaft* und Gudjons H.: *Erziehungswisenschheaft kompakt*. Begrman: Helbig, Hamburg.

Klafki, W., Šulc, W., Kube, F., Meler, K., Vinkel, R., Blankerz, H. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Eduka.

Klemenović, J., Andre, L. (2008): *Podrška porodici u vođenju muzički darovite dece predškolskog uzrasta*. Objavljeno u zborniku radova sa 14. Međunarodnog naučnog skupa *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti*, str. 294–306. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Кнежевић, В. (1986). *Структурне теорије наставе*. Београд: Просвета.

Knežević-Florić, O. (2005). *Uloga odraslih u modelovanju i realizaciji kvalitetnog programa za darovite*. Objavljen je u zborniku radova *Daroviti i odrasli*, sa 11. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 42-52. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Крњайић, З. (2006). *Интеракција ментора и даровитих ученика*. Објављен је у зборнику радова *Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави*, са 12. Међународног округлог стола о даровитима, стр. 238-245.Вршац: Виша школа за образовање васпитача

Kovačić, B. (2015): *Značilnosti glasbeno talentiranih učencev na razredni stopnji osnovne šole*, odbranjena doktorska disertacija. Ljubljana: Univerzitet u Ljubljani, Pedagoški fakultet.

Kruse, O. (2011). *Kritično razmišljanje u znaku Bologne:Retorika i realnost*. U: *Monika Rumler*, Neue impulse in Hochschuldidaktik, Berlin.

Lazarević, D. (2005). *Nastavničke kompetencije kao činilac u obrazovanju darovitih učenika*. Objavljen je u zborniku radova *Daroviti i odrasli*, sa 11. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 330-340. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Лазић, Б. (2008). *Интенционалност образовања у контексту дидактичких теорија*. Стручни чланак, објављен у часопису *Норма*, 13(2008)3, str.81-92., ISSN 0353-7129. Сомбор: Педагошки факултет. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-7129/2008/0353-71290803081L.pdf> (приступљено 2.8.2019. у 10:00).

Leman, A., Sloboda DŽ., Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare – razumevanje i sticanje veština*. Beograd: Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti.

Lehmann, A. C. (1997). *Affective response to everyday life events and music listening*. Objavljen u *Psychology of Music*, 25, str. 84-90.

Letić, M. (2015). *Značaj moralnih i liderskih svojstava za ostvarenje darovitosti*, odbranjena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Letić, M., Lungulov, B. (2016). *Socio-demografski činioci uspešnosti darovitih učenika*. Objavljen u *Godišnjak Filozofskog fakulteta, Knjiga XLI-2(201)*, str. 215-232. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Letić, M. (2017). *Emocionalna inteligencija darovitih učenika*. Objavljen u *Godišnjak Filozofskog fakulteta, Knjiga XLII-2(2017)*, str. 225-241. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Maksić, S., Đurišić-Bojanić, M. (2005). *Licenca za rad nastavnika sa darovitim učenicima*. Objavljen je u zborniku radova *Daroviti i odrasli*, sa 11. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 313-329. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Максић, С. (2007). *Даровито дете у школи*. Београд: Завод за уџбенике.

Marland, S. A. (1971). *Education of the talented*. Washington DC.

Милетић, Е. (2015). *Индивидуализована настава као основна дидактичка парадигма хуманистичком приступу настави и учењу*. Објављен је у *Хуманистички идеали*

образовања, васпитања и психологије, стр. 325-340, ISBN 978-86-7379-392-4. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу.

Милошевић, Н., Шевкушић, С. (2005). *Самопоштовање и школско постигнуће ученика*. У: *Зборник института за педагошка истраживања*, год. XXXVII, бр. 1, стр. 70-87. Београд: Институт за педагошка истраживања. <https://www.ipisr.org.rs/images/arhiva-zbornika/37/Samopostovanje.pdf> (приступљено 17.07.2019. у 15:30).

Milošević, I. (2016). *Odnos nastavnika prema muzički nadarenim učenicima u srednjoj školi i gimnaziji*. Objavljen u *Artefact*, Vol. 2., No. 1., str. 43-52. Niš: Fakultet umetnosti.

Milutinović, J., Zuković, S. (2005). *Kakav nastavnik treba da podučava darovite*. Objavljen je u zborniku radova *Daroviti i odrasli*, sa 11. Međunarodnog okruglog stola o darovitima, str. 400-410. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Мирков, С. (2007). *Саморегулација у учењу: примена стратегија и улога оријентација на циљеве*. Објављен у *Зборник Института за педагошка истраживања*, година 39, бр. 2, стр. 309-328, ISSN 0579-6431. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Мирков, С. (2014). *Улога саморегулације у различитим приступима учењу*. Објављен у *Зборник Института за педагошка истраживања*, година 46, бр. 2, стр. 251-276, ISSN 0579-6431. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Mirković Radoš, K. (1998). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligences. *Roeper Review*, 18 (4), 263-269.

Николић, И. (2016). *Процена музичких способности у процесу идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста*, одбрањена докторска дисертација. Врање: Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању.

Орачић, Г. (1995). *Лићност у социјалном огледалу*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Radičeva, D. (2008). *Uvod u metodiku nastave solfeđa*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Akademija umetnosti.

Radičeva, D. (2000). *Metodika komplementarne nastave solfeđa i teorije muzike*. Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija.

Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 246-279.

Palinkašević, R., Stolić, J. (2016). *Razvoj muzičke i jezičke darovitosti u savremenoj didaktičkoj kulturi*, pregledni rad. Objavljen u 21. Zborniku radova *Daroviti i didaktička kultura*, str. 261–274. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.

Palinkašević, R., Stolić, J. (2017). *Razvoj intrapersonalne inteligencije na časovima stranog jezika i muzičkog obrazovanja i vaspitanja*, Stručni rad je objavljen u 22. Zborniku radova *Intrapersonalna darovitost – mogućnosti razvoja*, str. 155-163. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače “Mihailo Palov”.

Passow, A. H. (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted Child Quarterly*, 25 (1), 5-10.

Pekić, J. (2011). *Glavne odrednice muzickog talenta*. Objavljen u *Godišnjak Filozofskog fakulteta Novi Sad*, 36/2, 197-206

Petrešević, Đ., Sorić, I. (2011). *Učeničke emocije i njihovi prediktori u procesu samoregulacije učenja*. Objavljen u *Društvena istraživanja*, god. 20, 1=111, str. 211-232. ISSN 1330-0288. Zagreb: Institut za primijenjena društvena istraživanja. (<https://katalog.kgz.hr/pagesresults/bibliografskiZapis.aspx?¤tPage=2&searchById=1&sort=0&spid0=1&spv0=emocije&xm0=1&nbf=1&selectedId=19005041>, pristupljeno 20.9.2019).

Плавша, Д., Поповић, Б., Дебелјак, М. и други (1963). *Музичко васпитање, први део*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

Plavša, D. (1989). *Muzičko-pedagoške dileme i teme*. Novi Sad. Akademija umetnosti.

Половина, Н. (2006). *Менторски тип рада са даровитом децом*. Објављен је у зборнику радова *Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави*, са 12. Међународног округлог стола о даровитима, стр. 246-252. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Pečić, J. (2008). *Inteligencija i osobine ličnosti kao prediktori uspešnosti muzički darovitih srednjoškolaca*. Objavljeno u *Primenjena psihologija*, Vol.2 (1), str. 75–91. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања (2010). Београд: *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, број 5. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?regactid=408092&doctype=reg&findpdfurl=true> (приступљено 15.2.2019).

Правилник о наставном плану и програму за стицање образовања у четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада Култура, уметност и јавно информисање (2016). Београд: *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*. <http://muzickasu.edu.rs/wp-content/uploads/2015/11/PRAVILNIK-o-izmenama-pravilnika-o-nastavnom-planu-i-programu-za-sticanje-obrazovanja-u-%C4%8Detvorogodi%C5%AInjem-trajanju-u-stru%C4%8Dnoj-%C5%A1koli-za-podru%C4%8Dje-rada-kultura-umetnost-i-javno-informisanje-2013.pdf> (приступљено 15.2.2019.)

Richter, C. (1995). *Schlusselforderungen*. Munchen: Alling.

Svalina, V., Matijević, M. (2011). *Glazbeno daroviti učenici na primarnom stupnju razvoja*, pregledni članak. Objavljeno u *Napredak* 152 (3–4) str. 425–446. Split: Hrvatski pedagoško-književni zbor; Filozofski fakultet u Splitu.

Sekulić-Majurec, A. (1995). *Darovita djeca i obitelji: istine i zablude*, pregledni rad. Objavljeno u *Društvena istraživanja*, Vol.4, No.4–5 (18–19), str. 551–561. Zagreb: Institut društvenih znanosti.

Simonton, D. K. (2005). *Genetics of Giftedness*. Objavljen u: Sternberg, R., Davidson, J. (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, str. 312-326.

Sindik, J., Elez, K. (2010). *Mogućnost određivanja pouzdanosti i konstruktne valjanosti za tri skale procjene nekih aspekata darovitosti predškolske dece*, stručni rad. Objavljeno u *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol. 47, br. 1, str. 108–123. Zagreb: Matica hrvatska.

Sindik, J. (2010). *Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj deci*. Objavljeno u *Život i škola*, br. 24 (2/2010.), str. 65–90. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Sosniak, L. (1985). *Learning to be a concert pianist*. Objavljeno u *Developing talent in young people* (str. 19-67), ur. B.S. Bloom. New York: Ballantine.

Старц, Ј., Гојков, Г., Кеверески, Јб., Стојаноски, М., Блажич, М., Стојановић, А. (2016). *Менторирање на надарените и талентираниите*. Битола: Македонска асоцијација за надарени и талентирани; Словенечко здружение за надарени.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R., Davidson, J. (1986) (eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R., Lubart, T. (1992). Creative giftedness in children, in; Pnina, K., Tannenbaum, A. (eds.): *To be young and gifted*, 33-51. Norwood, New York: Ablex Publishing Corporation.

Sternberg, R., Lubart, T. (1993). Creative giftedness: a multivariate investment approach, *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 7-15.

Sternberg, R. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.

Sternberg, R. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review*, 22 (4), 231-235.

Sternberg, R., Grigorenko, E. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), 265-277.

Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2005). The WICS Model of Giftedness. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 327-342.

Стефановић, С. (2016). *Чиниоци ефикасног управљања разредом у настави музике у основној школи*. Одбрањена докторска дисертација. Београд: Факултет музичке уметности.

Stojnov, D. (2000). *Teorijski Pluralizam u Psihoterapiji*. U: *Psihoterapije*, str. 3-25. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

Stojanović, A., Gojkov, G. (2018). *Critical-Emancipatory Tendencies in Higher Education Didactics* (s.35-41), Conference proceedings from the International Scientific Conference THE EDUCATION AT THE CROSSROADS – CONDITIONS, CHALLENGES, SOLUTIONS AND PERSPECTIVES; I Macedonian Science Society – Bitola, Republic of Macedonia, ISBN 978 - 608 - 4616 - 89 – 4.

Столић, Ј. (2015): *Значај, карактеристике и врсте музичких игара на предшколском урасту*. У: *Педагошка стварност* бр.2. стр. 326-338. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.

Stolić, J., Palinkašević, R. (2018). *Didaktičke strategije i metode podsticanja razvoja muzičkog i jezičkog stvaralaštva i kreativnosti kod predškolske dece*. U: zborniku radova *Darovitost i kreativni pristupi učenju.*, str. 338-349. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.

Stolić, J., Palinkašević, R. (2016). *Razvoj muzičke i jezičke darovitosti u savremenoj didaktičkoj kulturi*. U: zborniku radova *Daroviti i didaktička kultura*, str.261-274. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Palov".

Stolić, J., Palinkašević, R. (2017). *Razvoj intrapersonalne inteligencije na časovima stranog jezika i muzičkog obrazovanja i vaspitanja*. U: zborniku radova *Intrapersonalna darovitost – mogućnosti razvoja*, str.155-163. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače *Mihailo Palov*.

Sturza-Milić, N. (2009). *Identifikacija motorički darovitih učenika mlađeg školskog uzrasta*. Vršac: Visoka školsa strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Schäfer, K. H., Schaller, K. (1973). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Taschenbuch.

Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation St. Augustin*. Annäherungen – Erprobungen.

Tannenbaum, A. J. (1986). *Giftedness: A psychosocial approach*. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 21-52).Cambridge: Cambridge University Press.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6th edition). Pearson.

Теовановић, П. (2012). *Интегративна концепција даровитости: радни модел развоја изузетности*. Оригинални научни рад објављен у зборнику *Даровитост: погледи и игледи*, стр. 19-39. Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет.

Terman, L. M., Baldwin, B. T., Bronson, E., DeVoss, J. C., Fuller, F., Goodenough, F.L., Kelley, T. L., et al. (1926). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children (2nd ed.)* Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L. M., Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius: The gifted group at mid-life*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Todorović, J. (2005). *Vaspitni stilovi u porodici i stabilnost samopoštovanja adolescenata*. U: *Psihologija*, 2, str. 183-193.

Torrano Montalvo, F., Gonzalez Torres, M.C. (2004). *Self-regulated learning: current and future directions*, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 2, No. 1, 1-34.

Ћосић, П. и сар. (2008). *Речник синонима*. Београд: Корнет.

Uzelac, M. (2011). *Može li danas filozofija misliti pojam darovitosti?* http://www.uzelac.eu/Predavanja/14_UzelacMDarovitost.pdf, pristupljeno 1.7.2019. u 10,00 časova.

Uzelac, M. (2012). *Filozofija obrazovanja I*. Vršac: Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača.

Fasko, D., Jr. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, 23 (3), 126-130.

Florić-Knežević, O. (2004): *Novi pristup integraciji pedagogije esencije i pedagogije egzistencije iz diskursa pedagogije društva znanja*, doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Freeman, J. (2000). *Children's talent in fine art and music – England*. *Roeper Review*, 22 (2), 98-101.

Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum Publishing Company.

Freehill, M. F., McDonald, J. (1981). Zeal: Essential to superior intellectual achievements? *Gifted Child Quarterly*, 25 (3), 123-127.

Fuko, M. (1997). *Nadzirati i Kažnjavati*. Beograd: Prosveta.

Fuko, M. (1998). *Arheologija Znanja*. Beograd: Plato.

Habermas, J. (1988). *Filozofski diskurs moderne*. Zagreb: Globus.

Havelka, N. (1992). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Havelka, N. (1998a). *Vrednosne orijentacije adolescenata: vrednosti i svest o sebi*, U: *Nastava i vaspitanje*, 5, 803-824.

Havelka, N. (1998b). *Vrednosne orijentacije adolescenata: vrednosti i kontekst*. U: *Psihologija*, Beograd: Društvo psihologa Srbije.

Hallam, S. (2006a). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.

Hallam, S. (2006b). Musicality; in G.E. McPherson (ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.

Naroutounian, J. (2000). *The delights and dilemmas of the musically talented teenager*. *Journal of Secondary Gifted Education*. 12/1, 3-15.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.828.9804&rep=rep1&type=pdf>
(приступљено 15.1.2020).

Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett.

Huzjak, M. (2006). *Darovitost, talenat i kreativnost u odgojnom procesu*, stručni rad. Objavljeno u *Odgojne znanosti*, Vol.8 No.1, str. 289–300. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Comenius, J. A. (1907). *The Great Didactic*. Adam and Charles Black, London.

Coopersmith, S. (1967): *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.

Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Čudina-Obradović, M., Posavec, T. (2009). *Korelati pozitivnih, negativnih i ambivalentnih gledišta učitelja o darovitosti*, izvorni naučni članak. U: *Napredak*, 150 (3–4), str. 425–450. Split: Hrvatski pedagoško-književni zbor; Filozofski fakultet u Splitu.

Чинч, Е. (2006). *Начини едукације будућих васпитача за индивидуални рад са музички даровитом децом*. У: *Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави*, стр. 467-472. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Чинч, Е. (2012). *Музичка хрестоманија*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.

Шпијуновић, К. (2004). *Улога наставника у идентификацији и раду са потенцијално даровитим ученицима*. Објављен је у зборнику радова *Стратегије подстицања*

даровитости, са 10. Међународног округлог стола о даровитима, стр. 349-357. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Šejtanić, S. (2016). *Komunikacija u didaktičkim teorijama*. U: *Учење и настава*, год. II, бр. 3, стр. 429-444. Београд: Klett.

Шефер, Ј. (2006). *Приступи даровитости и креативности у словенским земљама*, прегледни чланак. Објављено у *Зборник института за педагошка истраживања*, година 38, број 1, стр. 60–77. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Šimunović, Z. (2013). *Otkrivanje i rad s darovitim učenicima u glazbenoj školi*. Objavljeno u *Život i škola*, br. 29 (1/2013.), str. 288 – 299. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Електронски извори:

Stojnov, D.: *Normalnost, moć i revizija psihologije*. [LINK](#) (pristupljeno 26.7.2019).

ПРИЛОЗИ

УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

Пред Вама се налази Упитник који је конструисан за потребе истраживања које настоји да **прилагоди наставне поступке потребама ученика из предмета Солфеђо**, а за то је значајно имати више сазнања који од наставних поступака више или мање одговарају појединим особинама ученика. Како за сада још нема довољно података о овом питању, врши се у оквиру једне докторске дисертације на тему: „Особине личности музички даровитих као фактор персонализације дидактичких инструкција”, истраживање за које се молите да дате свој допринос, тј. Ваше искрене одговоре.

Важно је да знате да **нема тачних и нетачних одговора** на постављена питања, или тврдње које су пред Вама. Сви смо различити, а познавање разлика значајно је да би се наставни рад могао прилагодити сваком ученику. Зато је значајно Ваше искрено учешће у овом истраживању.

Попуна ових упитника је анонимна (нећете се потписивати; Ваш рад ће бити под шифром коју ћете сами одредити у договору са Вашим професором солфеђа).

Како је значајно да се овим истраживањем добију искрени подаци, молите се да у њему учествујете добровољно и дате искрене одговоре, а то ће значити велики допринос унапређивању рада са музички даровитим ученицима. ХВАЛА.

Молимо Вас да о себи наведете следеће податке:

Пол: М Ж

Шифра ученика (у договору са Вашим професором солфеђа, креирате шифру заједно): _____

Средња _____ школа _____ (назив _____ и место): _____

Смер

(Одсек): _____

Разред: _____

Последња закључна оцена из предмета
Солфеђо: _____

1. БФИИВ: Пред Вама се налази низ тврдњи које се односе на различите облике понашања. Молимо Вас да одговарате искрено у односу на Ваше типичне реакције, особине и понашања која испољавате у свакодневном функционисању. На све тврдње у овом одељку одговарате по истом принципу, тако што ћете селектовати један од понуђених бројева, при чему бројеви значе следеће:

Бројеви значе:

1. уопште се не слажем; 2. углавном се не слажем; 3. нисам сигуран/на;
4. углавном се слажем; 5. у потпуности се слажем.

1	Често остављам своје ствари свуда унаоколо.	1	2	3	4	5	33	Често вређам друге људе.	1	2	3	4	5
2	Саосећам са другима.	1	2	3	4	5	34	Нисам увек искрен/а према себи.	1	2	3	4	5
3	Не занимају ме туђи проблеми.	1	2	3	4	5	35	Имам мало тога да кажем.	1	2	3	4	5
4	Верујем да никад не постоји изговор за лагање.	1	2	3	4	5	36	Увек сам главни/главна на журци.	1	2	3	4	5

5	Имам апстрактних идеја.	1	2	3	4	5	37	Сматрам да имам богат речник.	1	2	3	4	5
6 ¹	Знам да свако ко покуша може да постигне успех.	1	2	3	4	5	38	Никада не губим наду.	1	2	3	4	5
7	Врло мало бринем за друге.	1	2	3	4	5	39	Никада не одустајем.	1	2	3	4	5
8	Имам честе промене расположења.	1	2	3	4	5	40	Увек сам спреман/спремна да почнем изнова.	1	2	3	4	5
9	Осећам се пријатно када сам у друштву других људи.	1	2	3	4	5	41	Своје обавезе обављам одмах.	1	2	3	4	5
10	Држим се у позадини.	1	2	3	4	5	42	Често правим неред.	1	2	3	4	5
11	Волим ред.	1	2	3	4	5	43	Проводим време размишљајући о разним стварима.	1	2	3	4	5
12	Често користим компликоване речи.	1	2	3	4	5	44	Не смета ми да будем у центру пажње.	1	2	3	4	5
13	Пун/а сам идеја.	1	2	3	4	5	45	Лако се изнервирам.	1	2	3	4	5
14	Ретко се осећам тужно.	1	2	3	4	5	46	Осећам емоције других људи.	1	2	3	4	5
15	Не занимају ме апстрактне идеје.	1	2	3	4	5	47	Имам неке лоше навике.	1	2	3	4	5
16	Одмах знам шта треба чинити.	1	2	3	4	5	48	Често заборавим да вратим ствари на своје место.	1	2	3	4	5
17	Меког сам срца.	1	2	3	4	5	49	Лако ме је узнемирити.	1	2	3	4	5

¹ 1-уопште се не слажем; 2-углавном се не слажем; 3-нисам сигуран/на; 4-углавном се слажем; 5-у потпуности се слажем.

18	Увек знам шта радим.	1	2	3	4	5	50	Нисам претерано заинтересован/а за друге.	1	2	3	4	5
19	Понекад сам морао/морала да лажем.	1	2	3	4	5	51	Одвајам време за друге.	1	2	3	4	5
20	Избегавам своје обавезе.	1	2	3	4	5	52	Пратим одређени распоред.	1	2	3	4	5
21	Тих/а сам у присуству непознатих људи.	1	2	3	4	5	53	Често мењам расположења.	1	2	3	4	5
22	Већину времена сам опуштен/а.	1	2	3	4	5	54	На школским дружењима причам са пуно различитих људи.	1	2	3	4	5
23	Имам одличне идеје.	1	2	3	4	5	55	Прецизан/Прецизна сам у обавезама које испуњавам за школу.	1	2	3	4	5
24	Чиним да се људи осећају спокојно.	1	2	3	4	5	56	Нисам увек онакав/онаква каквим се чиним.	1	2	3	4	5
25	Увек сам спреман/спремна на све.	1	2	3	4	5	57	Занимају ме људи.	1	2	3	4	5
26	Често сам ја та/ј која/који започиње разговор.	1	2	3	4	5	58	Не причам много.	1	2	3	4	5
27	Не радим увек онако како говорим.	1	2	3	4	5	59	Имам бујну машту.	1	2	3	4	5
28	Немам бујну машту.	1	2	3	4	5	60	Увек знам зашто нешто радим.	1	2	3	4	5
29	Често се осећам потиштено.	1	2				61	Никада нисам оговарао/оговарала друге.	1	2			

				3	4	5							3	4	5
30	Увек признам кад направим грешку.	1	2	3	4	5	62	Често сам забринут/а.	1	2	3	4	5		
31	Брзо схватам ствари.	1	2	3	4	5	63	Спреман/Спремна сам да урадим све за друге.	1	2	3	4	5		
32	Обраћам пажњу на детаље.	1	2	3	4	5									

2. КСУПС

2.1.СМСПС

Упитник који је пред Вама има за циљ да допринесе **сагледавању начина којима ученици саморегулишу своје савладавање препрека у вежбању и учењу из предмета Солфеђо** и да, колико је могуће помогне побољшању истог. Ваша мишљења и искуства могу бити од велике користи зато Вас молимо да размислите о исказима који су пред Вама и да искрено одговорите на исте.

Прочитајте сваки исказ и размислите у којој мери се исти односи на Вас. Након тога заокружите број поред исказа.

Бројеви значе:

- 1. уопште се не односи на мене; 2. углавном се не односи на мене; 3. осредње се односи на мене;**
4. углавном се односи на мене; 5. у потпуности се односи на мене.

1.	Када налетим на тежак део градива из солфеђа, не одустанем него дам све од себе и учиним све да бих га савладао/ла.	1	2	3	4	5
2.	Док решавам или увежбавам неки тежак задатак из солфеђа, као што је нпр. анализа мелодијских примера или увежбавање	1	2	3	4	5

	тешке мелодијске вежбе, сам/а себи кажем: "Ја то могу урадити" и наставим да се трудим.					
3.	Када сам већ уморан/на од учења и вежбања из солфеђа, потрудим се још мало , замишљајући како ће бити лепо када успешно увежбам и приведем крају задатке.	1	2	3	4	5
4.	Ако имам пуно предмета и обавеза (нпр. уколико ми је професор солфеђа задао више обавеза преко викенда), учим цео викенд и одложим изласке и забаву.	1	2	3	4	5
5.	Увек очекујем лошу оцену из солфеђа , тако да не бих био/ла изненађен/а ако је добијем.	1	2	3	4	5
6.	Често након писмене провере (диктата) или испита из солфеђа, другима кажем да ћу сигурно добити лошу оцену и наведем неки разлог (нпр. диктат/испит је био јако тежак; неке садржаје нисмо радили; друге групе су имале лакше задатке; друге групе су имале среће са њиховим професором солфеђа који даје лакше диктате/задатке на испиту и сл.).	1	2	3	4	5
7.	Никада се не надам доброј оцени из писмене или усмене провере из предмета солфеђо, како се не бих разочарао/ла.	1	2	3	4	5
8.	Родитељима и пријатељима кажем да сам лоше урадио/ла диктат или испит из солфеђа, како не би очекивали високу оцену.	1	2	3	4	5
9.	Углавном вежбам и учим солфеђо у просторији у којој се могу концентрисати на вежбање и учење.	1	2	3	4	5
10	Пре вежбања и учења из солфеђа, побринем се да могу вежбати и учити у миру.	1	2	3	4	5
11	Волим да користим увек исто место за вежбање и учење из солфеђа.	1	2	3	4	5
12	Волим све свеске и књиге из солфеђа имати сложене крај свог места за вежбање и учење , да их могу брзо и лако наћи.	1	2	3	4	5

13	Планирам када ћу вежбати и учити, имајући на уму када ће бити писмене и усмене провере или испит из солфеђа.	1	2	3	4	5
14	Покушавам да се што боље организујем како бих имао/ла времена за учење и одмор .	1	2	3	4	5
15	Све учим на начин да сам/а поставим циљеве , посебно из главног предмета солфеђо и потрудим се извршити оно што сам себи задао/ла.	1	2	3	4	5
16	Пре него што кренем на вежбање и учење солфеђа, размислим колико добро и дуго то треба вежбати и учити и не одустајем док нисам задовољан/на оним што сам урадио/ла.	1	2	3	4	5
17	Када вежбам неко градиво из солфеђа, одредим тачно шта желим постићи вежбањем и учењем.	1	2	3	4	5
18	Када почнем са вежбањем и учењем из солфеђа, одредим колико тога треба да научим и трудим се док то не постигнем.	1	2	3	4	5
19	Вежбање и учење из солфеђа, увек оставим за последњи тренутак .	1	2	3	4	5
20	Када треба вежбати и учити за испит из солфеђа, одједном добијем вољу да радим нешто друго , само да не вежбам и не учим то што треба.	1	2	3	4	5
21	Док сви вежбају и уче пред усмене или писмене провере из солфеђа, ја се забављам .	1	2	3	4	5
22	Свима дам до знања да се уопште не трудим око вежбања и учења из солфеђа.	1	2	3	4	5

2.2.² СШЕПС

1.	Успешан сам у скоро свим наставним областима предмета солфеђо (мелодика, ритам, диктати и <i>a prima vista</i> , односно читање с` листа).	1	2	3	4	5
2.	Успешно решавам домаће задатке, али и усмене и писмене испите из солфеђа.	1	2	3	4	5
3.	Мојим успехом из предмета солфеђо, могу задовољити очекивања родитеља.	1	2	3	4	5
4.	На часовима и испитима из солфеђа, показујем одлично знање.	1	2	3	4	5
5.	Лако и пажљиво пратим сваки час солфеђа.	1	2	3	4	5
6.	Лако научим и савладам садржаје за часове и испите из солфеђа.	1	2	3	4	5
7.	Лако се концентришем на вежбање и учење солфеђа, чак и кад сам окружен другим занимљивим стварима.	1	2	3	4	5
8.	Лако и редовно решавам задатке за часове из солфеђа, осмишљавам више могућих решења и слично.	1	2	3	4	5

² 1-уопште се не односи на мене; 2-углавном се не односи на мене; 3-осредње се односи на мене; 4-углавном се не односи на мене; 5-у потпуности се односи на мене.

2.3. САНПС

Постоје различити разлози зашто неко добије лошу оцену. Када Ви добијете ЛОШУ ОЦЕНУ из предмета Солфеђо (нпр. јединицу или било коју другу оцену коју сматрате лошом), шта мислите зашто се то догодило и **шта је најчешћи узрок томе?**

Добио/ла сам лошу оцену из предмета Солфеђо зато јер...

1. ...професори не знају да учине музичке примере (нпр. мелодијске, ритмичке вежбе или диктате) занимљивима.	1	2	3	4	5
2. ...су испитни задаци из солфеђа бесмислени и бескорисни.	1	2	3	4	5
3. ...је вежбање и учење из солфеђа досадно.	1	2	3	4	5
4. ...оно што је из солфеђа задато као обавеза и што ме питају, неће ми никада требати у животу.	1	2	3	4	5
5. ...се нисам довољно припремао/ла за испитивање или испит из солфеђа (нпр. певање <i>a prima vista</i> , односно „читање с` листа, писање диктата, опажање интервала и акорада и слично).	1	2	3	4	5
6. ...мелодијске, ритмичке и парлато вежбе, нисам добро навежбао/ла и научио/ла.	1	2	3	4	5
7. ...нисам био/ла сконцентрисан/а и нисам пазео/ла шта радим на писменом испиту из солфеђа (нпр. писање диктата, опажање интервала и акорада и друго).	1	2	3	4	5
8. ...нисам редовно вежбао/ла задате мелодијске, ритмичке и парлато вежбе и радио/ла домаће задатке из солфеђа.	1	2	3	4	5
9. ...нисам ученик/ца за пример (нпр. нисам довољно концентрисан/а; пажљив/а; нисам посвећен/а томе што се ради на часу, не сарађујем у довољној мери са професором солфеђа, не радим домаће задатке и слично).	1	2	3	4	5
10. ...нисам способан/на да увежбам и научим задато градиво из солфеђа.	1	2	3	4	5

11. ...нисам у стању да увежбавам вежбе из солфеђа за одличну оцену.	1	2	3	4	5
12. ...нисам довољно музички интелигентан/на (нпр. не разликујем у довољној мери врсту и облик интервала и акорада, не памтим у довољној мери мелодијско-ритмичке обрасце, не уочавам са лакоћом тонално иступање или модулацију, не препознајем у довољној мери ритмичку акцентуацију, хармонизацију мелодије, целину фразе и слично).	1	2	3	4	5
13. ...је на испиту из солфеђа било нешто што још нисмо радили на часовима.	1	2	3	4	5
14. ... смо писали писмени испит (диктат, опажање интервала и акорада и слично) касно, последње сате наставе , био /ла сам уморан/на и није ми одговарао временски термин.	1	2	3	4	5
15. ... је моја група добила на испиту теже мелодијске, ритмичке или парлато вежбе.	1	2	3	4	5
16. ... усмено испитивање (нпр. певање задатих мелодијских вежби, извођење ритмичких вежби, парлата или извођење вежби <i>a prima vista</i> , односно „читање с` листа“) није било најављено .	1	2	3	4	5

2.4.САУПС

Постоје различити разлози зашто неко добије добру оцену. Када Ви добијете ДОБРУ ОЦЕНУ (нпр. петицу или било коју другу оцену коју сматрате добром), **шта мислите зашто се то обично догодило?**

Добио/ла сам добру оцену зато јер...

1.	...сам способан/на (нпр. уем да се организујем и све на време увежбавам и научим, са лакоћом увежбавам све вежбе из солфеђа и слично).	1	2	3	4	5
2.	...сам музички интеллигентан/на (нпр. уем да разликујем све врсте и облике интервала и акорада, памтим све мелодијско-ритмичке обрасце, уочавам са лакоћом иступање или модулацију, препознајем ритмичку акцентуацију, хармонизацију мелодије, целину фразе и слично).	1	2	3	4	5
3.	... без труда могу решити (отпевати, извести и написати) све задатке из солфеђа (нпр. често и не вежбавам, односно не припремам се за усмено испитивање или писање диктата, а ипак добијем одличну оцену и слично).	1	2	3	4	5
4.	...сам омиљени/а ученик/ца професора солфеђа.	1	2	3	4	5
5.	...ми професор солфеђа увек да одличну или врло добру оцену, без обзира на мој труд, вештине и знање (нпр. чак и некад када се нисам спремио/ла за усмено испитивање и нисам вежбе извео/ла како треба, професор солфеђа ми ипак да одличну или врло добру оцену и слично).	1	2	3	4	5
6.	...ми професор солфеђа поставља увек лаке вежбе и свира лакше диктате.	1	2	3	4	5
7.	... ме је професор солфеђа питао баш оне вежбе које сам увежбао/ла.	1	2	3	4	5
8.	...сам на испиту из солфеђа добио/ла групу са лакшим вежбама.	1	2	3	4	5

9.	...сам на писменом испиту из солфеђа (диктати, опажање интервала и акорада и друго) имао/ла среће .	1	2	3	4	5
10.	...је тога дана професор/професорица солфеђа био/ла добре воље .	1	2	3	4	5
11.	...сам био/ла пажљив/а у анализирању и извођењу мелодијских вежби и парлата.	1	2	3	4	5
12.	...сам се потрудио/ла, сконцентрисао/ла и добро припремио/ла за писмени и усмени испит из солфеђа.	1	2	3	4	5
13.	...сам задато градиво из солфеђа добро научио/ла (мелодијске и ритмичке вежбе, парлато, једногласни и двогласни диктати, опажање интервала и акорада)..	1	2	3	4	5
14.	...јер сам редовно вежбао/ла задато градиво из солфеђа (мелодијске и ритмичке вежбе, парлато, једногласни и двогласни диктати, опажање интервала и акорада).	1	2	3	4	5

2.5.СЦОУПС

Прочитајте сваки исказ и размислите у којој мери се исти односи на Вас. Након тога заокружите број поред исказа.

Бројеви значе:

1. уопште се не односи на мене; 2. углавном се не односи на мене; 3. осредње се односи на мене;
4. углавном се односи на мене; 5. у потпуности се односи на мене.

1. Пазим на часу из солфеђа да не бих испао/ла глуп/а пред другима у групи када нас професор пита да образложимо своје мишљење о одређеном појму.	1	2	3	4	5
2. Трудим се да редовно вежбам из солфеђа , углавном зато што не желим да се осрамотим пред другима када будем усмено одговарао/ла.	1	2	3	4	5

3. Трудим се да будем активан/на на часу из солфеђа, јер не желим да други мисле да нисам довољно способан/на .	1	2	3	4	5
4. Стално се истичем на часовима солфеђа, јер желим показати другима да сам међу најспособнијим ученицима у групи (нпр. активан/на сам на сваком часу, трудим се да имам најбоље оцене из свих области солфеђа и слично).	1	2	3	4	5
5. Желим показати другима да сам талентован/на и паметан/на и да се не морам пуно трудити око учења (нпр. иако сам вежбао/ла код куће задато градиво из солфеђа, када добијем одличну оцену, другарима кажем да нисам ништа вежбао/ла већ да ми једноставно све иде са лакоћом; иако сам провео/ла сате и сате у вежбању солфеђа, другарима кажем да сам за јако кратко време увежбао/ла градиво и слично). ³	1	2	3	4	5
6. Важно ми је да други мисле о мени као о особи која је способна и успешна за савладавање свих обавеза .	1	2	3	4	5
7. Важно ми је показати другима да сам довољно музички даровит/а , да могу отпевати све мелодијске вежбе лако и без проблема .	1	2	3	4	5
8. Желим бити темељан/на и пажљив/а у вежбању и учењу како не бих пропустио/ла да увежбам и научим чак и оно што неће бити на испиту из солфеђа.	1	2	3	4	5
9. Желим написати све диктате без грешке , чак и ако знам да професор солфеђа диктате неће прегледати.	1	2	3	4	5
10. Желим избећи све могуће грешке из солфеђа, чак и у оквиру задатака који се не оцењују.	1	2	3	4	5
11. Иако знам да ме професор солфеђа неће баш све питати на усменом испитивању, морам научити сво градиво које је предвиђено.	1	2	3	4	5

³ 1-уопште се не односи на мене; 2-углавном се не односи на мене; 3-осредње се односи на мене; 4-углавном се не односи на мене; 5-у потпуности се односи на мене.

12. Јако сам задовољан/на када сам у групи из солфеђа, бољи/а од других ученика.	1	2	3	4	5
13. Посебно ми је драго када на испиту из солфеђа добијем бољу оцену од других ученика у разреду или групи.	1	2	3	4	5
14. Желим имати бољу закључну оцену из солфеђа од других ученика у разреду или групи.	1	2	3	4	5
15. Важно ми је бити успешнији у писању диктата од других ученика у групи.	1	2	3	4	5
16. Волим засмејавати другаре у групи на часовима из солфеђа.	1	2	3	4	5
17. Најзадовољнији/ја сам када насмејем цео разред духовитим коментарима на часовима или у паузи.	1	2	3	4	5
18. На часовима солфеђа волим добацити и правити шале.	1	2	3	4	5
19. Волим задиркивати ученике који имају добре оцене из солфеђа.	1	2	3	4	5
20. Желим да што мање времена потрошим на вежбање и учење из солфеђа.	1	2	3	4	5
21. Не желим се трудити око обавеза и захтева из предмета солфеђо више него што је потребно.	1	2	3	4	5
22. Не желим да вежбам диктате више од онога што морам.	1	2	3	4	5
23. Покушавам удовољити домаћим задацима из солфеђа са што је могуће мање труда.	1	2	3	4	5
24. Не желим се довести у ситуацију да неко други има боље оцене из солфеђа од мене.	1	2	3	4	5
25. Не могу допустити да ме други ученици претекну у успеху на завршним испитима из солфеђа.	1	2	3	4	5
26. Није ми свеједно ако не успем бити најбољи/ља на усменом испиту из солфеђа.	1	2	3	4	5
27. На часовима солфеђа ми је најважније певати занимљиве мелодијске вежбе с' разумевањем, односно да владам	1	2	3	4	5

собом и да у сваком тренутку будем сигуран/на у то што певам.					
28. На часовима солфеђа увек желим научити и савладати нешто ново и интересантно.	1	2	3	4	5
29. Важно ми је напредовати у знањима и вештинама опажања из солфеђа.	1	2	3	4	5
30. Важно ми је усвојити и научити што више нових знања и вештина у извођењу <i>a prima vista</i> , односно „читање с`листа“ из солфеђа.	1	2	3	4	5

2.6.СИАПС

Анксиозност на усменој или писменој провери или испитима из предмета Солфеђо (**страх** на усменој или писменој провери или испитима из предмета Солфеђо) може, ако се њоме слабије влада, озбиљно да умањи ефекте успешности. За сада је међу истраживачима још увек доста недоумица о више питања везаних за стања испитне анксиозности (узроци јављања, начини унутрашње контроле...). Својим искреним одговорима на постављена питања помогли бисте расветљавању истих.

Прочитајте сваки исказ и размислите у којој мери се исти односи на Вас. Након тога заокружите број поред тврдње.

Бројеви значе:

1=уопште се не односи на мене; 2= углавном се не односи на мене; 3=осредње се односи на мене;

4=углавном се односи на мене; 5=у потпуности се односи на мене.

1. Кад професор солфеђа испитује (нпр. када тражи да анализирам мелодијску вежбу; када ме испитује теорију музике и тражи да изградим лествице, интервале или акорде, чак и многостраност интервала и акорада; када тражи да изведем мелодијску, ритмичку или парлато вежбу), увек ми се појави неки чудан осећај у стомаку.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

2. Још док се деле тестови из теорије музике, срце почне јако да ми лупа и постајем узнемирен/а.	1	2	3	4	5
3. Ако на почетку усменог дела испита не успем отпевати тачно прву мелодијску вежбу, јако се узрујам и не могу се концентрисати на друге вежбе (нпр. Не могу са тачношћу и смиреношћу извести вежбу која следи, нпр. парлато вежбу).	1	2	3	4	5
4. За време писменог дела испита (диктата и опажања интервала и акорада) када видим празан папир, односно празан линијски систем, често заборавим и оно што сам пре тога добро знао, односно не могу да чујем оно што сам пре тога добро чуо.	1	2	3	4	5
5. Када имамо писмени испит, најчешће већ на почетку знам да нећу добро проћи на испиту.	1	2	3	4	5
6. Кад се ради писмени испит из солфеђа (диктати или опажање интервала и акорада), често грешим јер сам превише у грчу, осећам несигурност и страх.	1	2	3	4	5
7. Увек сам напет/а пре усменог и писменог испита из солфеђа јер знам да ми од тога зависи закључна оцена.	1	2	3	4	5
8. Понекад пожелим да ме испити из солфеђа не брину тако јако и да будем смирен/а и растерећен/а.	1	2	3	4	5

2.7. ССНПС

Наведите шта радите и о чему размишљате када добијете негативну оцену на усменој или писменој провери или испиту из солфеђа, или лошију оцену од оне коју сте очекивали.

У зависности од тога у којој мери користите неку од наведених стратегија, заокружите један од понуђених бројева .

Бројеви значе:

1=тако никада нисам радио/ла; 2= углавном то не радим; 3=осредње се користим тиме; 4=углавном тако радим; 5=увек тако радим.

1. Чешће се бавим спортом, трчим, идем у шетњу, изласке или тражим другу врсту активности, да не бих размишљао/ла о лошој оцени из солфеђа.	1	2	3	4	5
2. Када добијем лошу оцену из солфеђа, настојим пронаћи шаливу страну такве ситуације, нпр. исмевам тај проблем или задиркујем другаре који су добили одличне оцене и говорим им да су „штребери“ и слично.	1	2	3	4	5
3. Потрудим се да више не добијем лоше оцене из солфеђа, већ ми то служи за наук, да треба више да вежбам.	1	2	3	4	5
4. Одлучим да ћу вежбати и да ћу се јавити следећег часа да бих исправио/ла оцену из солфеђа.	1	2	3	4	5
5. Концентришем се и размишљам која је прва ствар коју ћу учинити да бих исправио/ла оцену из писмене провере из солфеђа (диктата, опажања интервала или акорада и друго).	1	2	3	4	5
6. Размишљам шта је најбоље направити да бих поправио/ла оцену из усмене провере из солфеђа (нпр. певање мелодијске вежбе, извођење парлата и слично).	1	2	3	4	5
7. Смишљам начине како исправити оцену из солфеђа (нпр. можда да вежбам са другарима, можда да вежбам свакога дана по неколико сати и слично).	1	2	3	4	5
8. Направим план вежбања и понављања да бих што пре исправио/ла оцену из солфеђа.	1	2	3	4	5
9. Избегавам све што ме подсећа на лошу оцену из солфеђа, чак и разговор о томе.	1	2	3	4	5
10. Одлазим на спавање да не бих морао/ла размишљати о лошој закључној оцени из солфеђа.	1	2	3	4	5
11. Избегавам ситуације у којима морам разговарати са професором солфеђа о лошој оцени.	1	2	3	4	5

12. Маштам о томе да се догоди неко чудо и избрише лошу оцену из солфеђа.	1	2	3	4	5
13. Помирим се с лошом оценом из усмене провере из солфеђа, јер нисам добро увежбао/ла и ништа друго не могу учинити.	1	2	3	4	5
14. Прихватам да сам лоше написао диктат и добио лошу оцену, јер ми не иде добро опажање и да се то никад не може променити.	1	2	3	4	5
15. Кажем сам себи како није тако страшно добити лошу оцену из солфеђа.	1	2	3	4	5
16. Мислим како уопште није важно то што сам добио/ла лошу оцену из усменог испитивања из солфеђа.	1	2	3	4	5
17. Размишљам да је добро што сам добио/ла лошу оцену из усменог испитивања из солфеђа (нпр. певање мелодијске вежбе, извођење ритмичке или парлато вежбе и слично) јер ћу се за испит боље припремити.	1	2	3	4	5
18. Мишљења сам да никада нећу бити успешан у предмету солфеђо.	1	2	3	4	5
19. Често одустајем од покушаја да поправим лошу оцену из солфеђа.	1	2	3	4	5
20. Правим се као да ме се лоша оцена из солфеђа не тиче.	1	2	3	4	5
21. Не размишљам о лошој закључној оцени из солфеђа.	1	2	3	4	5
22. Понашам се као да уопште нисам добио/ла лошу оцену из солфеђа.	1	2	3	4	5

2.8. ССУПС

Интересује нас како вежбате и учите из предмета Солфеђо. Наведени су неки начини вежбања и учења. Зависно од тога у којој мери користите неки од наведених начина, заокружите један од понуђених бројева.

Бројеви значе:

1-тако никада нисам радио; 2-углавном то не радим; 3-осредње се користим тиме;

4-углавном тако радим; 5-увек тако радим.

1.	Након вежбања и учења солфеђа увек проверим своје знање и разумевање градива , баш као што саветује професор солфеђа (нпр. покушам да отпевам насумично одабрану вежбу само уз узимање камертона <i>a</i> ; бирам непознату вежбу и покушавам да применим и проверим како сам савладао/ла нове вештине и слично).	1	2	3	4	5
2.	Када вежбам певање мелодијске вежбе (нпр. извођење тежих мелодијских скокова, прекомерних интервала, модулације и слично), покушавам на различите начине утврдити постоји ли нешто што нисам добро увежбао/ла (нпр. по савету професора солфеђа, задајем себи различите тонске висине и издвојено од тоналитета покушавам да испевам карактеристичне интервале, а потом их изводим у тоналитету и слично). ⁴	1	2	3	4	5
3.	За време теоријске анализе мелодијских примера и размишљања на који начин ћу мислити и испевати мелодијску вежбу, често сам/а себи постављам питања или задатке како бих био/ла сигуран/на јесам ли све добро разумео/ла и увежбао/ла.	1	2	3	4	5

⁴ 1-тако никада нисам радио; 2-углавном то не радим; 3-осредње се користим тиме; 4-углавном тако радим; 5-увек тако радим.

4.	Док вежбам парлато вежбу, све што ми је нејасно и тешко, издвојим и увежбавам поново, неколико пута, како бих то што боље разумео/ла и увежбао/ла (нпр. често уколико се јави тежи ритмички образац или ритмичка фигура, издвојим то место и увежбавам га ритмички уз тактирање, па тек онда парлато изведбом и слично).	1	2	3	4	5
5.	Пре писменог испита из солфеђа, проверим своје знање и спремност за испит (нпр. окупим другаре па вежбамо заједно диктате, свирамо једни другима и слично).	1	2	3	4	5
6.	Док вежбам солфеђо и теорију музике, стално покушавам проверити да ли ми је све јасно (нпр. да ли мали дурски септакорд који изградим на задатом тону, знам и да оптевам и слично).	1	2	3	4	5
7.	Када вежбам солфеђо, често записујем делове које нисам разумео/ла или ми изгледају нејасни, како бих могао/ла на часу додатно да се консултујем са професором солфеђа.	1	2	3	4	5
8.	Вежбам и учим само онолико колико је потребно за пролазну оцелу из солфеђа.	1	2	3	4	5
9.	Пре учења увек проверим колико тога треба увежбати и научити како бих добио/ла пролазну оцелу из солфеђа.	1	2	3	4	5
10	Никада не вежбам и не учим више од онога што је задано из солфеђа.	1	2	3	4	5
11	Често мелодијске вежбе учим напамет и покушавам све да запамтим управо онако како је написано јер је могуће да нешто слично буде на усменом испиту из солфеђа.	1	2	3	4	5
12	Често пре писменог испита учим напамет све диктате које нам је професор/ица свирао/ла, јер је могуће да нешто слично буде на писменом испиту из солфеђа.	1	2	3	4	5
13	Понављам градиво из солфеђа док га не научим и вежбам више пута док не добијем на брзини и тачности.	1	2	3	4	5

14	Велики број задатих вежби за усмену проверу покушавам поделити у више малих целина како бих све подједнако стигао/ла да навежбам.	1	2	3	4	5
15	Док анализирам мелодијску вежбу (по саветима професора солфеђа) подцртавам важне делове или правим белешке како бих нагласио важне и теже делове (нпр. означим место модулације, заокружим место тоналног иступања и слично).	1	2	3	4	5
16	Покушавам истакнути важне делове мелодијских, ритмичких или парлато вежби, како бих градиво лакше навежбао/ла и научио/ла.	1	2	3	4	5
17	Учећи покушавам разликовати важне од неважних делова градива из солфеђа, односно градива коме је потребно посветити више пажње при вежбању, а коме мање.	1	2	3	4	5
18	У оквиру дуже и теже мелодијске вежбе, издвајам посебно одређене сегменте вежбе, које је потребно вежбати са пажњом и дуже, како бих градиво боље савладао/ла и разумео/ла.	1	2	3	4	5
19	Покушавам осмислити како се мелодијске, ритмичке и парлато вежбе, које имам да увежбам за усмену проверу, могу поделити у смислене групе (нпр. вежбе са троделном поделом тактова и начином тактирања на три и слично).	1	2	3	4	5
20	Оно што вежбам из солфеђа, понекад ми постане јасно тек када то расчланим или променим структуру садржаја; односно повежем на други начин (нпр. уколико не могу да савладам сичилијану која се појављује у мелодијској вежби, најпре је напишем и изводим у основном, односно изворном ритмичком облику, затим у ритмичком облику, односно изгледу у ком се најчешће јавља, потом је изведем парлато изведбом и тек онда је отпевам).	1	2	3	4	5
21	Многе ствари из солфеђа лакше увежбам и изведем ако их пре тога замислим.	1	2	3	4	5

22	Право знање и вештину постигнем тек када на конкретним проблемима пробама и применим оно што сам научио/ла на часовима солфеђа.	1	2	3	4	5
23	Настојим оно што сам увежбао/ла и научио/ла на часовима солфеђа, употребити у другим активностима и предметима и на другим садржајима и ван наставе солфеђа (нпр. када певам у ваншколском хору и када добијем непознату композицију, користим често <i>a prima vista</i> , односно „читање с` листа“ извођење и слично).	1	2	3	4	5
24	Док вежбам певање из солфеђа, често добијем сопствену идеју како би мелодијска вежба могла боље звучати и поделим то са професором солфеђа.	1	2	3	4	5
25	Када професор солфеђа нешто објасни и понуди решење, запитама се може ли се то решити и на другачији начин , те дајем своје предлоге професору.	1	2	3	4	5
26	Одмах приметим ако се иста појава из солфеђа описује, објашњава и изводи на различите начине (чак и са различитим начинима размишљања у току извођења) и покушавам утврдити шта је најисправније.	1	2	3	4	5
27	Док вежбам солфеђо, увек имам на уму да сваки начин извођења , размишљања и свако објашњење има предности и недостатке .	1	2	3	4	5
28	Када год је то могуће, покушавам повезати градиво из солфеђа које учим с` оним што сам научио на другим предметима (нпр. теорији музике, хармонији, контрапункту и другим) или што сам сазнао од других.	1	2	3	4	5
29	Покушавам разумети ново градиво из солфеђа повезујући га с` оним што већ знам и што ми је јасно .	1	2	3	4	5

2.9. СУКПС

Прочитајте сваку тврдњу и размислите у којој мери се та тврдња односи на Вас. Након тога заокружите број поред тврдње.

Бројеви значе:

1=уопште се не односи на мене; 2= углавном се не односи на мене; 3=осредње се односи на мене;

4=углавном се односи на мене; 5=у потпуности се односи на мене.

1.	Да би добио добру оцену из солфеђа, мораш имати среће и професора који није строг.	1	2	3	4	5
2.	Постигнућа из усменог испитивања из солфеђа, углавном зависе од тренутне среће или професора.	1	2	3	4	5
3.	Успех из солфеђа више зависи од професора и среће него од труда ученика.	1	2	3	4	5
4.	Могу имати добар успех из солфеђа ако се одлучим на то.	1	2	3	4	5
5.	Ако желим, лако могу добити добре оцене из завршног испита из солфеђа.	1	2	3	4	5
6.	Неке своје особине једноставно не можеш променити (не можеш постати паметнији и способнији него што јеси).	1	2	3	4	5
7.	Неки људи су способни и паметни, а неки то једноставно нису и то не могу променити колико год се трудили.	1	2	3	4	5
8.	Ако се трудиш можеш научити, увежбати и запамтити многе ствари, али то ти неће помоћи да постанеш музички даровитији.	1	2	3	4	5
9.	Без обзира колико си музички интелигентан не зависи од труда.	1	2	3	4	5
10.	До добрих оцена из солфеђа, долази се само радом и вежбом.	1	2	3	4	5
11.	Сво градиво се може научити из солфеђа, уз довољно труда и рада.	1	2	3	4	5

12	Лоше оцене из солфеђа се добију ако се не трудиш довољно.	1	2	3	4	5
13	Постићи ћеш добар успех из солфеђа, само ако се довољно трудиш и свакодневно вежбаш.	1	2	3	4	5
14	Ученик који не поседује у довољној мери музичку даровитост, не може бити успешан из солфеђа.	1	2	3	4	5
15	Лош успех из солфеђа, последица је неспособности.	1	2	3	4	5
16	Мораш бити музички интелигентан , да би добио добре оцене из завршних испита из солфеђа.	1	2	3	4	5
17	Уколико неки ученик не савлада градиво из солфеђа, то је због тога што нема довољно способности.	1	2	3	4	5

2.10. ТСПС

Прочитајте сваки исказ и размислите у којој мери се исти односи на Вас. Након тога заокружите број поред исказа.

Бројеви значе:

1=уопште се не односи на мене;

2= углавном се не односи на мене;

3=осредње се односи на мене;

4=углавном се односи на мене;

5=у потпуности се односи на мене.

1.	Када лоше урадим писмени испит из солфеђа (диктат, опажање интервала и акорада и друго), разговарам са друговима и пријатељима да бих се осећао боље.	1	2	3	4	5
2.	Када добијем лошу закључну оцену из солфеђа, очекујем да ме родитељи утеше.	1	2	3	4	5
3.	Након неуспеха на усменом и писменом испиту из солфеђа, разговарам са друговима и пријатељима који ми могу помоћи како да се припремим за успех на следећем испиту.	1	2	3	4	5

4.	Уколико приметим да, иако се трудим, не могу сам/а да савладам захтеве из солфеђа , будем слободан/на да потражимо савет, подршку и помоћ од родитеља (нпр. родитељи ме бодре, саветују ме, помогну ми да контактирам професора солфеђа и да га питам за помоћ и друго).	1	2	3	4	5
5.	Често замолим професора за консултацију , да ме упуте како могу постићи успех из солфеђа.	1	2	3	4	5

3. СУППС

Пред Вама се налази низ питања која се односе на **самопроцену Ваше успешности** из предмета Солфеђо и **потребом за подршком**. Молимо Вас да одговарате искрено у односу на Ваша искуства и потребе у оквиру предмета Солфеђо.

3.1. Која област наставе Солфеђа Вас највише инспирише и чини највеће задовољство при извођењу? (заокружите један одговор)

а) мелодика (нпр. певање мелодијских вежби)

б) музички ритам (нпр. извођење ритмичких вежби и парлата)

в) музички диктат (нпр. усмено и писмено слушање, опажање и записивање музичких примера)

г) а prima vista (читање с` листа).

д) ниједна од понуђених ме не инспирише, већ ме инспирише _____ ,

ђ) ниједна област ме не испирише.

3.2. Како процењујете своја знања и успешност из области мелодике (нпр. певање задатих мелодијских вежби)? (заокружите један одговор)

<i>веома слаб</i>	<i>задовољавајући</i>	<i>добар</i>	<i>врло добар</i>	<i>одличан</i>
-------------------	-----------------------	--------------	-------------------	----------------

3.3. Како процењујете своја знања и успешност из области музичког ритма (нпр. извођење ритмичких вежби и парлата)? (заокружите један одговор)

<i>веома слаб</i>	<i>задовољавајући</i>	<i>добар</i>	<i>врло добар</i>	<i>одличан</i>
-------------------	-----------------------	--------------	-------------------	----------------

3.4. Како процењујете своја знања и успешност из области музичких диктата (нпр. усмени и писмени диктати, слушање, опажање и записивање једногласа, двогласа, евентуално интервала и акорада)? (заокружите један одговор)

<i>веома слаб</i>	<i>задовољавајући</i>	<i>добар</i>	<i>врло добар</i>	<i>одличан</i>
-------------------	-----------------------	--------------	-------------------	----------------

3.5. Како процењујете своја знања и успешност из области a prima vista („читање с` листа“)? (заокружите један одговор)

<i>веома слаб</i>	<i>задовољавајући</i>	<i>добар</i>	<i>врло добар</i>	<i>одличан</i>
-------------------	-----------------------	--------------	-------------------	----------------

3.6. Како процењујете Ваш и професоров однос из предмета Солфеђо (како сарађујете, како комуницирате и слично)? (заокружите један одговор)

<i>веома слаб</i>	<i>задовољавајући</i>	<i>добар</i>	<i>врло добар</i>	<i>одличан</i>
-------------------	-----------------------	--------------	-------------------	----------------

3.7. Која област Солфеђа Вам одузима највише времена за увежбавање? (заокружите један одговор)

- а) мелодика, б) музички ритам,
в) музички диктат, г) a prima vista (читање с` листа).

д) све наведене области подједнако лако увежбам.

3.8. У оквиру којих области Солфеђа Вам је неопходна помоћ професора?

а) мелодика, б) музички ритам,

в) музички диктат, г) а prima vista (читање с` листа),

д) све области ми одлично иду, те ми није потребна помоћ професора.

3.9. У којој мери Вам наставник Солфеђа пружа помоћ и подршку у Вашем раду и напредовању? (заокружите један одговор)

<i>уопште ми не пружа помоћ и подршку</i>	<i>углавном ми не пружа помоћ и подршку</i>	<i>осредње ми пружа помоћ и подршку</i>	<i>углавном ми пружа помоћ и подршку</i>	<i>у потпуности ми пружа помоћ и подршку</i>
---	---	---	--	--

3.10. Уколико Вам професор солфеђа не пружа помоћ и подршку у довољној мери или једнако као свим осталим ученицима у раду, заокружите или наведите који су разлози за то:

а) све области из солфеђа ми одлично иду, поседујем музички таленат, те ми није потребна помоћ у раду,

б) са професором солфеђа немам добар однос, те избегавам да се упуштам у комуникацију са њим,

в) покушавам да успоставим комуникацију са професором солфеђа и да му тражим помоћ, али он одбија да ми је пружи, те не успевам у томе,

г) ништа од понуђеног, разлози за то су: _____

4. ДИПС

Пред Вама се налази низ тврдњи које се односе на **дидактичке инструкције из предмета Солфеђо које наставници солфеђа примењују, или не примењују са Вама у раду.** Молимо Вас да одговарате искрено у односу на Ваша искуства и потребе у оквиру предмета Солфеђо.

Бројеви значе:

1 = тако никада није радио/ла;

2 = углавном то не ради;

3 = осредње се користи тиме;

4 = углавном тако ради;

5 = увек тако ради.

4.1.ПДИУНГС

23. Када учимо и увежбавамо нове музичке појмове и појаве (нпр. мутација, модулација, алтеровани тонови, или сложене појаве у музичком ритму као што су: дуола у трајању три тактова дела, односно велика дуола, триола, или квартола, пунктирани и обрнуто пунктирани ритам на јединици бројања, „сичилијана“, „тирана“, мешовито-сложени тактови и слично) професор солфеђа уложи доста труда и времена док их сваки ученик не савлада.	1	2	3	4	5
24. Када учимо ново градиво приметно је да ми професор солфеђа често поставља питања како бих повезао сличност између градива које ми је познато и новог градива које треба да савладам (нпр. уколико учимо прекомерне и умањене интервале, професор солфеђа најпре тражи да од задатог тона изградим чисте, велике или мале интервале, како бих се подсетио и лакше надоградио знање; уколико учимо септакорде, професор солфеђа најпре тражи	1	2	3	4	5

да на задатом тону изградим акорде који су ми познати и слично).					
25. Када учимо ново градиво које ми је тешко да савладам, наставник солфеђа се потруди и на неколико начина демонстрира како би то требало да се изведе, односно отпева како би требало да звучи, а потом тражи од мене да и сам/а то изведем.	1	2	3	4	5
26. Када имам задатак да увежбам нове музичке појмове и појаве које смо радили на часу, наставник солфеђа ми увек понуди неколико могућих решења, а подстиче ме да и сам изнедрим потпуно другачије решење од понуђених (нпр. даје ми предлоге на који начин би требало да размишљам у датом тренутку како бих отпевао евентуални карактеристичан мелодијски скок у вежби и слично).	1	2	3	4	5
27. Уколико учимо и увежбавамо путем ритмичког читања, односно парлата, нове појаве у музичком ритму (нпр. ритмичка вежба са синкопама, паузама, променама врсте такта, јединице бројања и слично), приметно је да професор солфеђа упрошћава музички ток применом система „Дандело“, односно употребом неколико солмизационих слогова у читавој парлато вежби док је акценат на ритмичким вредностима (нпр. слогови „до-ми“ за дводелну, „ре-ми-фа“ за троделну, „до-ре-ми-фа“ за четвороделну поделу и слично).	1	2	3	4	5
28. Приметно је да, када радимо градиво из солфеђа које нам није блиско (нпр. староцрквене лествице, односно модуси или лествице специфичне грађе као што су цигански и балкански мол и слично), професор солфеђа се труди да нам на што занимљивији и допадљивији начин представи материју (нпр. аутентичне музичке примере писане у модусима обогати разноврсном акордском пратњом која није	1	2	3	4	5

типична за модусе, примера ради цез музичком пратњом и слично).					
29. Приметно је да, када усвајамо ново градиво, професор солфеђа нас често дели у групе од по два или три ученика те самостално решавамо проблеме (задатке), а касније следи заједничка расправа (нпр. свака група добија задатак да анализира исту мелодијску вежбу, забележи место модулације, иступања, обележи „критична“ места и слично, а потом све наведено подели са читавом групом).	1	2	3	4	5
30. Приметно је да професор солфеђа демонстрира како се одређена нова појава изводи по елементима, па тек онда у целини (нпр. професор солфеђа нову ритмичку фигуру изводи најпре издвојено, односно ван линијског система, неутралним слогом, а потом је изводи у оквиру ритмичке, парлато или мелодијске вежбе и слично).	1	2	3	4	5
31. Приметно је да професор солфеђа код усвајања нових појава поставља одједном много захтева, иако би ми више одговарало да индивидуално уводи мање захтева, па да их постепено повећава (нпр. више би ми одговарало да уколико се уводе хроматске промене интервала и њихова разрешења, односно, умањени и прекомерни интервали, или алтеровани тонови дијатонског типа, као што су: повишен четврти, повишен други, снижен шести, снижен други и друго, професор солфеђа уводи један по један интервал или тон, па тек када се сваки појединачно у вежбама увежба, уводе се више њих и слично).	1	2	3	4	5
32. Приметно је да ми професор солфеђа пружа велику подршку у току вежбања нових појмова и појава из солфеђа. Чак и када мислим да нећу успети да их изведем, професор солфеђа ми са стрпљењем, на различите начине,	1	2	3	4	5

објашњава и тражи од мене да понављам и увежбавам више пута док не дођем успешно до циља.					
---	--	--	--	--	--

4.2⁵.ПДИПСГС

1. Уколико не могу да савладам или ми слабије иде неки сегмент задатог градива из солфеђа (нпр. имам проблема са одржавањем чисте интонације при превању, лошије изводим сложене појаве у музичком ритму као што су: велика дуола, „сичилијана“, „тирана“ и слично или ми слабије иде писање диктата и сл.), професор одвоји време за мене и додатно у току часа или у посебно договореном термину вежба самном.	1	2	3	4	5
2. Често пре певања (извођења) мелодијске вежбе, професор солфеђа тражи да најпре анализирам вежбу и обележим (усмено или писмено) потенцијална „проблематична“ места (нпр. специфичан мелодијски скок, као што је скок у алтерован тон, затим, узастопне мелодијске скокове, или сложене појаве у музичком ритму или метру као што су: велика квартола, синкопирани ритам или промене врсте такта и слично), те разговарамо о томе на који начин ћу их тачно извести и отпевати.	1	2	3	4	5
3. Уколико у току извођења парлата или ритмичке вежбе, не могу правилно и тачно да изведем неке од сложених ритмичких појава (као што су: ритмичка вежба или парлато са доста пауза, синкопирани ритам, триола у трајању четири тактова дела, односно велика триола, или подела јединице бројања на пет, шест или више једнаких трајања, односно квинтола, секстола и друго), професор солфеђа ми задаје	1	2	3	4	5

⁵ 1-тако никада није радио/ла;2-углавном то не ради;3-осредње се користи тиме; 4-углавном тако ради;5-увек тако ради.

припремне вежбе које поставља ван линијског система и које изводим на упрошћен начин, изговарањем ритмичких трајања слогом „та“ уз обавезно тактирање.					
4. Уколико у току извођења мелодијске вежбе, не могу тачно да отпевам неке од мелодијских појава (нпр. скок у алтерован тон, разрешење алтерованог тона скоком, тонална иступања, место модулације са разрешењем и слично), професор солфеђа ми задаје посебне вежбе како бих превазишао/ла проблематична места, па тек онда настављам са даљим извођењем музичког тока.	1	2	3	4	5
5. Када одређено градиво из солфеђа не могу да превазиђем и у томе нисам једини, стиче се утисак да професор солфеђа више посвећује пажње другим ученицима, него мени.	1	2	3	4	5
6. Када изводим мелодијску или ритмичку вежбу, чак и док слушам диктат, професор солфеђа увек захтева да тактирам по важећим правилима тактирања.	1	2	3	4	5
7. Када изводим мелодијску или ритмичку вежбу, професор солфеђа ми допушта да тактирам како желим. Допушта ми и да (прстом или целом руком) откуцавам јединицу бројања.	1	2	3	4	5
8. Када је прво слушање диктата, професор солфеђа ми допушта да одмах пишем тонске висине (познате као „бувице“) без ритмичких вредности и унапред означених тактова.	1	2	3	4	5
9. Док слушам диктат, професор солфеђа ми никада не тражи да тактирам.	1	2	3	4	5
10. У првом (чак некад и у другом) слушању диктата, професор солфеђа ми не дозвољава да пишем, већ ме подстиче на слушање и памћење онога што сам чуо, па тек онда у наредном слушању, записујем одслушано.	1	2	3	4	5
11. Подједнако на часовима солфеђа, увежбавам са професором усмене и писмене диктате.	1	2	3	4	5

<p>12. Приметно је да, у току слушања диктата професор солфеђа примењује различите технике опажања од уобичајених, као што је опажање по двотактима (нпр. често опажам диктат по музичким фразама, често свира диктат у целости више пута, док је мој задатак да га памтим, а потом да га усмено изведем, односно отпевам).</p>	1	2	3	4	5
<p>13. Приметно је да, уколико наиђем на проблем при записивању диктата, професор солфеђа издвоји време и вежба самном усмене диктате, како би могао да разазна где се крије проблем.</p>	1	2	3	4	5
<p>14. Како би утицао на одржавање боље интонације или допринео бољем слушању вишегласних диктата (двогласа, трогласа, интервала и акорада), свакако и бољем вишегласном певању, приметно је да, професор солфеђа организује често вишегласно певање (двогласа, трогласа, интервала и акорада).</p>	1	2	3	4	5
<p>15. Често у току анализирања мелодијске или ритмичке вежбе, али и диктата, професор солфеђа тражи да теоријски објасним „кључна места“ која сам издвојио (нпр. уколико сам у току слушања диктата запазио/ла мали дурски септакорд, професор солфеђа тражи да га абecedно изградим на тону, односно ступњу где сам га чуо/ла; уколико сам у ритмичкој вежби запазио велику квартолу написану у најчешћем облику у коме се јавља, нпр. у трочетвртинском такту јављају се четири четвртине са бројем четири изнад њих, професор солфеђа тражи да напишем основни облик квартоле, односно како је настала и да је изведем, нпр. осмина са тачком и шестаестина, потом лигатура, затим две четвртине, потом лигатура и шеснаестина и осмина са тачком).</p>	1	2	3	4	5

16. Слушање музике на часовима солфеђа, нпр. специјално одабраних композиција које ће послужити опажању различитих појава у музици (нпр. врста лествице, место модулације и слично) готово никад не примењујемо на часовима солфеђа.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

4.3.⁶ПДИПСРУС

1. Скоро сваког часа из солфеђа, професор задаје домаће задатке (нпр. анализу мелодијских вежби, увежбавање мелодијских и ритмичких вежби и сл.).	1	2	3	4	5
2. Највише домаћих задатака професор солфеђа задаје да урадим током викенда.	1	2	3	4	5
3. Професор солфеђа не проверава самном домаће задатке које сам урадио, иако би ми одговарало да их заједно тумачимо и анализирамо.	1	2	3	4	5
4. Уколико нисам извршио задате обавезе на време, професор солфеђа ме никад не кажњава , већ увек има разумевања и разговара самном како би чуо разлоге због чега се то десило, али исто тако обавезе захтева да урадим за следећи час.	1	2	3	4	5
5. Професор солфеђа често примењује групни рад , односно дели нас у мање групе, те свакој групи задаје одређене домаће задатке , а потом наредни час проверава како смо их извршили (нпр. свакој групи од по два или три ученика задаје двогласне или трогласне мелодијске вежбе са задатком да их заједно увежбамо и отпевамо у двогласу или трогласу на часу и слично).	1	2	3	4	5

^{6 6} 1-тако никада није радио/ла;2-углавном то не ради;3-осредње се користи тиме; 4-углавном тако ради;5-увек тако ради.

6. Приметно је да се професор солфеђа труди да ми појасни све што се вежба из солфеђа , на које начине може да се вежба, те ми не представља проблем да самостално увежбам све код куће.	1	2	3	4	5
7. Професор солфеђа ми често задаје обавезе на одређеном делу задатка који чини целину са радовима других ученика (нпр. мени задаје да урадим анализу ритмичке структуре мелодијске вежбе, као и да увежбам извођење; другом ученику задаје да уради мелодијску анализу исте вежбе; трећем ученику задаје да уради анализу динамике и темпа и слично).	1	2	3	4	5
8. Приметно је да ми професор солфеђа увек детаљно објасни где сам направио/ла грешке при вежбању , што ми у многоме помаже при даљем самосталном раду.	1	2	3	4	5
9. Често са професором солфеђа покушавам да одредим потребно време за вежбу , које не би требало да траје ни сувише кратко, али ни сувише дуго, те се лакше организујем у самосталном вежбању.	1	2	3	4	5
10. Приметно је да се професор солфеђа на часовима труди да буде истајан у томе да ми докаже да све могу увежбати и извести , ако се довољно потрудим, те на тај начин размишљам и код самосталног вежбања солфеђа.	1	2	3	4	5

4.4.⁷ПДИПЗВУС

1. Када изводим мелодијску вежбу „а prima vista“, односно „читање с` листа“, професор солфеђа ме пушта да је изведем самостално, дајући ми само почетни штим тоналитета у којој је вежба написана , па тек након што сам	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

^{7 7} 1-тако никада није радио/ла;2-углавном то не ради;3-осредње се користи тиме; 4-углавном тако ради;5-увек тако ради.

је извео/ла анализирамо потенцијалне грешке и места која нису била добра и тражимо решења за иста.					
2. Када се нисам довољно спремио/ла за усмену проверу из солфеђа и желим да одустанем пре него што сам и покушао да одговарам (нпр. певам мелодијску вежбу), професор солфеђа се увек сложи самном и подржи ме у мојој намери и даје ми лошу оцену (иако бих у потајности желео да покушам да је изведем).	1	2	3	4	5
3. Често након написаног диктата, професор солфеђа тражи да анализирам диктат , те разговарамо о потенцијалним грешкама и начинима на које би могао/ла следећи пут да слушам и чујем одсвирано.	1	2	3	4	5
4. Често пре певања мелодијске вежбе која није „а prima vista“ односно „читање с` листа“, професор солфеђа ми даје штим тоналитета и одмах крећем са певањем вежбе (не острављајући простор за анализу, иако бих био/ла сигурнији/ја да сам је најпре анализирао/ла).	1	2	3	4	5
5. У току извођења мелодијске вежбе, „а prima vista“ односно „читање с` листа“, примећујем да ме професор солфеђа само на појединим местима потпомаже акордском пратњом (нпр. непосредно након што сам отпевао/ла место мутације или модулације, или непосредно након што сам отпевао/ла разрешење алтерованог тона и сл.).	1	2	3	4	5
6. Често у току усмене или писмене провере градива, професор солфеђа, путем слушања музике , односно путем специјално одабраних композиција (нпр. „класичних“, популарних, народних и друго), провери колико добро познајем појаве у музици (нпр. док слушам композицију треба да одредим којем музичком облику би припадала композиција, које лествице се чују у композицији, у којој врсти такта је композиција написана, да ли се врста такта негде мења, да ли	1	2	3	4	5

се појављује модулација или иступање, каква је динамика и слично).					
7. Често се деси да професор солфеђа не најави када ће бити усмена или писмена провера , те ме изненади када ме прозове да одговарам.	1	2	3	4	5
8. Често се деси да професор солфеђа тражи да по сећању отпевам вежбе које сам имао да увежбам за одговарање , како би проверио да ли сам довољно вежбао.					
9. Често се деси да ми професор солфеђа не дозвољава да запишем диктат, већ ме подстиче на његово памћење , на основу ког треба да отпевам диктат, како би проверио какву музичку меморију поседујем и да ли пажљиво слушам.	1	2	3	4	5
10. Често се деси да ми професор солфеђа даје задатак да анализирам мелодијску, ритмичку или парлато вежбу, те ме теоријски испитује одређене сегменте , како би проверио да ли сам научио и разумео сво градиво.	1	2	3	4	5

4.5⁸.ПДУПМУС

1. Велики део програма и репертоара из солфеђа чине композиције, односно вежбе из светске и домаће класичне и популарне литературе (нпр. скоро на сваком часу, отпевамо или чујемо дело преуређено за потребе солфеђа познатог композитора класичне и савремене музике и слично).	1	2	3	4	5
2. Приметно је да се професор солфеђа труди да музички примери које сам осмишљава за потребе часова, буду што интересантнији како би били више мотивисани за рад (нпр. мелодијске вежбе које певамо имају допадљиву	1	2	3	4	5

⁸ 1-тако никада није радио/ла;2-углавном то не ради;3-осредње се користи тиме; 4-углавном тако ради;5-увек тако ради.

мелодијско-ритмичку структуру која нам дуго остаје „у ушима“).					
3. У оквиру редовног и обавезног програма солфеђа, професор даје избор и могућност да један део програма бирамо по личном нахођењу и допадању , те то на мене делује мотивишуће . Имам више воље и подстицаја за свакодневном вежбом.	1	2	3	4	5
4. Приметно је да, када изводимо и увежбавамо ритмичке вежбе, професор солфеђа осмишљава различите начине увежбавања како би избегао монотонију на часовима (нпр. вежбе изводимо путем мануелне репродукције, односно једном руком откуцавамо ритам, док другом руком откуцавамо јединицу бројања и слично).	1	2	3	4	5
5. Приметно је да понекад добијем мелодијску или ритмичку вежбу без знакова музичког израза (нпр. без динамике, темпа, агогике, начина извођења и друго), са задатком да их сам осмислим у току извођења , те ми овакав начин вежбе причињава задовољство .	1	2	3	4	5
6. Слушање музике на часовима солфеђа , нпр. специјално одабраних композиција (нпр. класичне, цез, блуз, рок и друго) које ће послужити опажању различитих појава у музици (нпр. врста лествице, место модулације и слично) готово никад не примењујемо на часовима солфеђа , те често часови личе један на други.	1	2	3	4	5
7. Када добро отпевам мелодијску вежбу, професор солфеђа ме пред целом групом похвали , те ме још више мотивише за даљи рад.	1	2	3	4	5
8. Приметно је да ме професор солфеђа, обостраним разговором, стално подстиче и подсећа на моје личне интересе , како бих добро урадио/ла све обавезе из солфеђа, те се често осећам још мотивисаније за рад.	1	2	3	4	5

9. Професор солфеђа често организује такмичења из солфеђа унутар групе, али и такмичења са самим собом, те се трудим да сваки пут будем бољи/а него што сам био/ла. Овај вид организације наставе често ми даје подстрек у вежбању.	1	2	3	4	5
10. Приметно је да ми професор солфеђа увек на јасан и добронамеран начин укаже и објасни које сам грешке направио/ла при вежбању, што за мене представља мотивацију у раду, јер је вежбање дуготрајан процес кроз који сви треба да прођемо.	1	2	3	4	5
11. Приметно је да професор солфеђа често потенцира разговор око моје посвећености сваком задатку, те ми даје упутства о потребној енергији која би требало да буде уложена при решавању сваког проблема (нпр. како би пратио мој свакодневни рад и количину енергије коју улажем у њега, професор солфеђа тражи да му често шаљем снимке мог вежбања путем нпр. гугл учионице, мејла, вибера и слично, те ми тим путем шаље сугестије о даљим задацима и обавезама).	1	2	3	4	5
12. Приметно је да професор солфеђа често тражи да изведем вежбу неколико пута докле год не отпевам све како треба и докле год не испоштујем све елементе музике који су назначени. Стога се сваки следећи пут трудим да будем што истрајнији у вежбању.	1	2	3	4	5

4.6⁹.ПДИПРМКУС

1. Приметно је да, обогаћена акордска пратња коју осмишљава професор солфеђа како би нас пратио док изводимо мелодијске вежбе, подсећа на призната дела	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

⁹ 1-тако никада није радио/ла;2-углавном то не ради;3-осредње се користи тиме; 4-углавном тако ради;5-увек тако ради.

познатих композитора, те ме инспирише да и сам/а осмислим нешто слично док вежбам.					
2. Приметно је да често ритмичке, мелодијске или парлато вежбе изводимо на најразноврсније креативне начине (нпр. професор солфеђа често организује да ритмичке вежбе изводимо принципом „body percussion“, односно „тело као ударачки инструмент“, те на различите начине, путем сопственог тела, изводимо ритам и слично).	1	2	3	4	5
3. Приметно је да понекад добијем мелодијску или ритмичку вежбу без знакова музичког израза (нпр. динамике, темпа, агогике, начина извођења и друго), са задатком да их сам осмислим у току извођења.	1	2	3	4	5
4. Приметно је да професор солфеђа често мене захтева да мелодијску вежбу изведем неколико пута за редом, али сваки пут са другачијом динамиком или начином извођења (нпр. у првом извођењу је изводим тихо и стакато, односно одвојено или кратко; у другом извођењу је изводим гласније и легато, односно повезано, док је у трећем изводим самосталном комбинацијом више врста динамике и начина извођења и слично).	1	2	3	4	5
5. Професор солфеђа ме често подстиче да осмислим сам/а мелодијске, ритмичке или парлато вежбе са градивом које ми је добро познато, те их на часовима солфеђа изводимо заједно.	1	2	3	4	5
6. Приметно је да ме професор солфеђа увек подстиче да изразим своје умеће и креативност кроз певање или извођење вежби (нпр. допушта ми да отпевам мелодијску вежбу са динамиком која чак и није назначена или да је изведем рубато, односно слободним извођењем и слично).	1	2	3	4	5
7. Приметно је да ми професор солфеђа често задаје за домаћи задатак мелодијске вежбе са непотпуним	1	2	3	4	5

тактовима, са задатком да, док их певам, сам/а осмислим и допуним по личном нахођењу.					
8. Приметно је да ми професор солфеђа често задаје за домаћи задатак да, са учеником из групе, осмислим музичке диктате које ћемо на часовима солфеђа свирати осталим ученицима.	1	2	3	4	5
9. Приметно је да ми професор солфеђа задаје често домаће задатке да самостално пронађем композиције (различитих музичких жанрова) у којима се појављују одређени музички појмови, појаве или феномени (нпр. имам задатак да пронађем композицију у којој се јављају мутација; дијатонска модулација; оштар ритам; синкопа и слично), те код мене то буди велику радозналост у раду.	1	2	3	4	5
10. Приметно је да се професор солфеђа труди да ми на сваком часу солфеђа буде занимљиво и даје ми креативне музичке примере, те ме то подстиче да промишљам о сваком домаћем задатку на исти начин како бих на исти начин одговорио професору.	1	2	3	4	5

4.7¹⁰.ПДИФСРИС

1. Приметно је да, код ученика који имају проблем са јавним наступом, професор солфеђа осмишљава различите технике како би страх од јавног наступа ученик превазишао (нпр. организује певање у дуету или групи, бодри ученика и ствара пријатну атмосферу како би се опустио, истиче његове добре стране и похваљује сегменте из солфеђа који му одлично иду и слично).	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

¹⁰ ¹⁰ 1-тако никада није радио/ла;2-углавном то не ради;3-осредње се користи тиме; 4-углавном тако ради;5-увек тако ради.

2. Често је приметно да иако је планирао да оцењује на усменој провери, професор солфеђа ми саопштава да неће бити оцењивања и да вежбе изводим на начин да не размишљам о евентуалној оцени.	1	2	3	4	5
3. Често је приметно да се распевавање одвија уз акордску пратњу професора солфеђа како би направио пријатну и опуштenu атмосферу на часу (нпр. док траје распевавање професор солфеђа све време свира акорде или обogaћену акордску музичку пратњу).	1	2	3	4	5
4. У току извођења мелодијских вежби, приметно је да професор солфеђа све време свира акордску пратњу или обogaћену акордску пратњу , чак толико да ми је после тешко да певам без ње.	1	2	3	4	5
5. Уколико добијем лошију оцenu, професор солфеђа ме увек подстиче да је што пре поправим (нпр. бодри ме, објашњава ми додатно где сам погрешно/ла, задаје ми додатне задатке и сл.).	1	2	3	4	5
6. Уколико одређене сегменте домаћег задатка урадим на другачији начин од других (нпр. пронађем занимљивије хармонско решење, изнедрим оригиналне музичке примере), професор солфеђа ме увек похвали и истакне мој рад .	1	2	3	4	5
7. Често када износим закључке и предлоге за решење постављеног проблема (нпр. теоријска анализа мелодијских примера), професор ме саслуша и продискутује самном тако да се осећам пријатно и уважавано .	1	2	3	4	5
8. Уколико сам нерасположен/а или тужан/на, професор солфеђа се све време труди да ме орасположи на начин да подстиче моју активност на часу и слично.	1	2	3	4	5
9. Уколико одустанем од покушаја да одређени проблем који ми не иде превазиђем из солфеђа , професор све време,	1	2	3	4	5

на различите начине, објашњава могућности за његовим превезилажењем и подстиче ме да покушам да га решим.					
10. Уколико се деси да неки ученик коме лошије иде предмет солфеђо изнесе мишљење да је уписао погрешну школу и да није за то за чега се одлучио, професор солфеђа се сложи са њим , подржи га и саветује га да тражи алтернативу , иако ученику одлично иде неки други музички предмет.	1	2	3	4	5
11. Иако сам свестан/на да моје вештине и знање из солфеђа нису још увек на задовољавајућем нивоу за одлазак на такмичење , професор солфеђа ипак инсистира да долазим на припреме са другим ученицима који ће сигурно ићи на такмичење, те ми на тај начин улива додатно самопоуздање .	1	2	3	4	5
12. Професор солфеђа ме увек саветује да се добро припремим за усмено одговарање како бих био што сигурнији и како бих имао више самопоуздања при извођењу.	1	2	3	4	5

4.8¹¹.ПДИППОТС

1. Иако сматрам да нисам способан за одлазак на такмичење из предмета солфеђо , јер ми не иду све области подједнако добро (мелодика, ритам (парлато) и диктат), професор солфеђа ме ипак бодри и одваја време за мене како би ме спремио за такмичење.	1	2	3	4	5
2. Приметно је да ме професор солфеђа често похвали пред целом групом када добро изведем одређену вежбу или напишем диктат, те ме бодри у мојој одлуци за одлазак на такмичење из солфеђа.	1	2	3	4	5
3. Приметно је да када изводим мелодијску вежбу, професор солфеђа ме све време подстиче да испоштујем сва	1	2	3	4	5

^{11 11} 1-тако никада није радио/ла;2-углавном то не ради;3-осредње се користи тиме; 4-углавном тако ради;5-увек тако ради.

средства музичког израза (нпр. динамику, темпо, знаке за артикулацију, легато, стакато и слично).					
4. У току извођења мелодијске вежбе, професор солфеђа ме подстиче да што више покажем сопствени уметнички израз (нпр. да по личном нахођењу изведем мелодијску вежбу примењујући, поред назначених, што разноврснија средства музичког израза, као што су различита динамика, начини извођења и слично).	1	2	3	4	5
5. Приметно је да, током спремања за одлазак на такмичење, професор солфеђа често тражи да сам пратим, оцењујем, коригујем и побољшавам своје активности, што ме чини сигурнијим у свом раду.	1	2	3	4	5
6. Приметно је да у току редовних часова, професор солфеђа задаје више домаћих задатака мени него другим ученицима, како бих се што боље спремио/ла за такмичење.	1	2	3	4	5
7. Приметно је да ме професор солфеђа понекад постави на његово место, да будем у улози професора, са задатком да пажљиво слушам извођења других ученика и да им кажем своја запажања и сугестије о томе како су извели вежбе.	1	2	3	4	5
8. Приметно је да се професор солфеђа труди да увек направи пријатну и позитивну атмосферу пред одлазак на такмичење из солфеђа, што ми улива додатну сигурност пред извођење.	1	2	3	4	5
9. Приметно је да професор солфеђа обраћа пажњу на количину треме коју имам пред извођење, односно евентуално такмичење и разговара самном о томе како се осећам, да ли се плашим, трудећи се све време да ми пружи подршку и да ме наведе на позитивне мисли, не дајући простора за лоше мисли и осећај панике.	1	2	3	4	5
10. Приметно је да ми професор солфеђа пред одлазак на такмичење често говори о техникама и стратегијама за	1	2	3	4	5

овладавањем стресом (нпр. професор солфеђа ми говори да уколико осетим страх удахнем неколико пута дубоко, да верујем у себе и да не размишљам о могућим грешкама, већ да мислим позитивно и покажем своје умеће и слично).					
---	--	--	--	--	--

4.9.ПДИПСУС

1. Професор солфеђа ме подстиче да направим план вежбања и учења како бих све мелодијске и ритмичке вежбе које су задате за усмену проверу на време спремио/ла.	1	2	3	4	5
2. Уколико желим да добијем највишу оцену из усмене провере из солфеђа, професор солфеђа ме подстиче на размишљање о томе шта је све неопходно да увежбам и колико је времена потребно да посветим вежбању.	1	2	3	4	5
3. Професор солфеђа често тражи да проценим властите способности организације рада, вежбања и учења, које су показатељи успешности из солфеђа (нпр. након усмене провере имам задатак да проценим на који начин сам се организовао/ла за вежбање и учење, да ли сам почео/ла на време, да ли је било потребно више вежбе и слично).	1	2	3	4	5
4. Професор солфеђа често тражи да у току тромесечја и полугодишта анализирам своје методе или стратегије учења (нпр. након првог тромесечја имам задатак да анализирам организацију сопственог вежбања и учења из солфеђа; разговарамо о временском оквиру свакодневног вежбања, о успешности у различитим областима из солфеђа и на који начин би евентуално могао/ла да побољшам одређене сегменте градива до краја полугодишта и слично).	1	2	3	4	5
5. Након усмене провере, професор солфеђа често тражи да сам/а проценим за коју оцену је било моје одговарање, као	1	2	3	4	5

и да образложим које делове сам добро отпевао/ла, а који би евентуално делови следећи пут могли бити бољи.					
6. У току усмене анализе мелодијске вежбе и изложеног плана путем кога ћу је тачно извести, професор солфеђа често тражи да образложим и опишем због чега сам изабрао/ла баш те начине размишљања у току извођења , који ће довести до тачно отпеване мелодијске вежбе.	1	2	3	4	5
7. Како бих увежбао/ла задато градиво (нпр. слушање, опажање и записивање музичких диктата), професор солфеђа ме често подстиче да вежбам заједно са ученицима из моје групе (нпр. подстиче ме да оформим сам/а групу ученика, те да свирамо једни другима диктате како би их увежбали и слично).	1	2	3	4	5
8. Професор солфеђа ме често подстиче да у сарадњи са другим ученицима из групе, осмислим и креирам критеријуме на основу којих ће се вредновати наш рад из солфеђа .	1	2	3	4	5
9. Професор солфеђа ми произвољно задаје вежбе које треба да увежбам за следећи час , а потом тражи од мене да поделим своје мишљење о томе да ли ћу стићи за следећи час да увежбам толико вежби, да ли ћу моћи са лакоћом да их отпевам, да ли сам способан/на да изведем вежбе без грешке и слично.	1	2	3	4	5
10. Професор солфеђа ми често задаје задатке где је неопходна велика концентрација и самоконтрола при извођењу (нпр. када увежбавамо ритмичку вежбу из области музички ритам, добијем задатак да са једном руком откуцавам јединицу бројања, а са другом руком откуцавам ритмичка трајања).	1	2	3	4	5
11. Професор солфеђа ме често подстиче на разговор о томе која су моја очекивања из предмета солфеђо , шта очекујем да ћу научити и усвојити предвиђеним градивом,	1	2	3	4	5

шта ћу постићи путем решавања мојих обавеза из предмета солфеђо и слично.					
12. Професор солфеђа ме често подстиче да водим евиденцију вежбања и учења из солфеђа, како бих лакше одржавао/ла контролу над собом и својим обавезама.	1	2	3	4	5
13. Када добијем лошију оцену из солфеђа, професор углавном тражи да искажем своје мишљење о разлозима и најчешће ме подстиче да схватим да је проблем у недовољном труду и вежбању, слабијем кориштењу или неадекватној употреби стратегија вежбања и учења, а не у мојим личним способностима.	1	2	3	4	5

Много Вам хвала на Вашем труду и залагању које ће, надамо се, допринети побољшању наставног процеса предмета Солфеђо и још боље конекције између ученика и професора солфеђа.

УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ

Пред Вама се налази Упитник који је конструисан за потребе истраживања које настоји да **прилагоди наставне поступке потребама ученика из предмета Солфеђо**, а за то је значајно имати више сазнања који од наставних поступака више или мање одговарају појединим особинама ученика. Како за сада још нема довољно података о овом питању, врши се у оквиру једне докторске дисертације на тему: „Особине личности музички даровитих као фактор персонализације дидактичких инструкција”, истраживање за које се молите да дате свој допринос, тј. Ваше искрене одговоре.

Важно је да знате да нема тачних и нетачних одговора на постављена питања, или тврдње које су пред Вама. Сви смо различити, а познавање разлика значајно је да би се наставни рад могао прилагодити сваком ученику. Зато је значајно Ваше искрено учешће у овом истраживању.

Попуна ових упитника је анонимна (нећете се потписивати; Ваш рад ће бити под шифром коју ћете сами одредити у договору са сваким учеником, потребно је да сваки ученик има шифру коју ћете знати само он и Ви, те ћете је уносити приликом попуњавања свих упитника).

Како је значајно да се овим истраживањем добију искрени подаци, молите се да у њему учествујете добровољно и дате искрене одговоре, а то ће значити велики допринос унапређивању рада са музички даровитим ученицима. ХВАЛА.

Молимо Вас да о себи наведете следеће податке:

- Пол: М Ж
- Радно место (подаци о
школи): _____
- Године радног стажа на месту професора предмета Солфеђо (заокружите један одговор):

- 1) до 10, 4) од 30 до 40,
- 2) од 10 до 20, 5) преко 40.
- 3) од 20 до 30,

- Које дидактичке компетенције поседујете из области предмета Солфеђо? (у зависности на коју стечену дидактичку компетенцију се односи, на линију испред понуђених предлога, наведите оквирни број ученика, курсева, студената, стручне литературе из области предмета Солфеђо, а уколико је још увек нисте стекли, прецртајте место косом линијом - /).

..... успех ученика на такмичењима (упишите оквирни број ученика који су под Вашим менторством освојили лауреат, прво, друго или треће место на такмичењу из области предмета Солфеђо),

..... похађање курсева, семинара или стручних усавршавања (упишите оквирни број похађаних курсева, семинара или стручних усавршавања из области предмета Солфеђо),

..... аутор, коаутор или реализатор курсева, семинара или стручних усавршавања (упишите оквирни број курсева, семинара или стручних усавршавања из области предмета Солфеђо чији сте Ви аутор, коаутор или реализатор),

..... аутор или коаутор стручне литературе (нпр. музичке збирке, монографије, књиге, научни радови и слично) (упишите оквирни број јединица стручне литературе из области предмета Солфеђо чији сте Ви аутор или коаутор),

..... хоспитовање студената из предмета Солфеђо (упишите временски период хоспитовања студената на Вашим часовима, нпр. годину дана, две, три године итд.).

Шифра ученика (у договору са учеником, креирате шифру заједно): _____
Смер који ученик похађа (Одсек): _____
Разред који ученик похађа: _____

1. БФИИВ: Пред Вама се налази низ тврдњи које се односе на различите облике понашања Ваших ученика. Молимо Вас да одговарате искрено у односу на типичне реакције, особине и понашања Ваших ученика која испољавају у свакодневном функционисању. На све тврдње у овом одељку одговарате по истом принципу, тако што ћете селектовати један од понуђених бројева, при чему бројеви значе следеће:

Бројеви значе:

- 1. уопште се не односи на њега/њу; 2. углавном се не односи на њега/њу; 3. нисам сигуран/на;**
4. углавном се не односи на њега/њу; 5. у потпуности се односи на њега/њу.

1	Примећује се да не брине о уредности радног простора.	1	2	3	4	5	33	Често вређа друге људе.	1	2	3	4	5
2	Саосећа се са другима.	1	2	3	4	5	34	Није увек искрен/а према себи.	1	2	3	4	5

3	Не занимају га туђи проблеми.	1	2	3	4	5	35	Има мало тога да каже.	1	2	3	4	5
4	Примећује се да није склон лагању.	1	2	3	4	5	36	На школским дружењима се истиче.	1	2	3	4	5
5 ¹²	Има апстрактне идеје.	1	2	3	4	5	37	Има богат речник.	1	2	3	4	5
6	Поседује веру у постизање успеха.	1	2	3	4	5	38	Никада не губи наду.	1	2	3	4	5
7	Врло мало брине за друге.	1	2	3	4	5	39	Никада не одустаје.	1	2	3	4	5
8	Има честе промене расположења.	1	2	3	4	5	40	Увек је спреман/спремна да почне изнова.	1	2	3	4	5
9	Осећа се пријатно у друштву других људи.	1	2	3	4	5	41	Своје обавезе обавља одмах.	1	2	3	4	5
10	Држи се у позадини.	1	2	3	4	5	42	Често прави неред.	1	2	3	4	5
11	Воли ред.	1	2	3	4	5	43	Проводи време размишљајући о разним стварима.	1	2	3	4	5
12	Често користи компликоване речи.	1	2	3	4	5	44	Не смета му да буде у центру пажње.	1	2	3	4	5
13	Пун је идеја.	1	2	3	4	5	45	Лако се изнервира.	1	2	3	4	5
14	Ретко се осећа тужно.	1	2	3	4	5	46	Осећа емоције других људи.	1	2	3	4	5
15	Не занимају га апстрактне идеје.	1	2	3	4	5	47	Има неке лоше навике.	1	2	3	4	5

¹² 1-уопште се не односи на њега/њу; 2-углавном се не односи на њега/њу; 3-нисам сигуран/на; 4-углавном се односи на њега/њу; 5-у потпуности се односи на њега/њу.

16	Одмах зна шта треба чинити.	1	2	3	4	5	48	Често заборави да врати ствари на своје место.	1	2	3	4	5
17	Меког је срца.	1	2	3	4	5	49	Лако га је узнемирити.	1	2	3	4	5
18	Увек зна шта ради.	1	2	3	4	5	50	Није претерано заинтересован/а за друге.	1	2	3	4	5
19	У некој прилици би можда био склон да слаже.	1	2	3	4	5	51	Одваја време за друге.	1	2	3	4	5
20	Избегава своје обавезе.	1	2	3	4	5	52	Прати одређени распоред.	1	2	3	4	5
21	Тих је у присуству непознатих људи.	1	2	3	4	5	53	Често мења расположења.	1	2	3	4	5
22	Већину времена је опуштен/а.	1	2	3	4	5	54	На школским дружењима прича са пуно различитих људи.	1	2	3	4	5
23	Има одличне идеје.	1	2	3	4	5	55	Прецизан/Прецизна је у обавезама које испуњава за школу.	1	2	3	4	5
24	Чини да се људи осећају спокојно.	1	2	3	4	5	56	Није увек онакав/онаква каквим се чини.	1	2	3	4	5
25	Увек је спреман/спремна на све.	1	2	3	4	5	57	Занимају га/је људи.	1	2	3	4	5
26	Често је он/она тај/та који започиње разговор.	1	2	3	4	5	58	Не прича много.	1	2	3	4	5
27	Не ради увек онако како говори.	1	2	3	4	5	59	Има бујну машту.	1	2	3	4	5

28	Нема бујну машту.	1	2	3	4	5	60	Увек зна зашто нешто ради.	1	2	3	4	5
29	Често се осећа потиштено.						61	Није склон/а оговарању.					
		1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
30	Увек призна кад направи грешку.						62	Често је забринут/а.					
		1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
31	Брзо схвата ствари.						63	Спреман/Спремна је да уради све за друге.					
		1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
32	Обраћа пажњу на детаље.	1	2	3	4	5							

2. КСУПС-П

2.1. СМСУПС

Упитник који је пред Вама има за циљ да допринесе **сагледавању начина којима ученици саморегулишу своје савладавање препрека у вежбању и учењу из предмета Солфеђо** и да, колико је могуће помогне побољшању истог. Ваша мишљења и искуства могу бити од велике користи. Зато Вас молимо да размислите о исказима који су пред Вама и да искрено одговорите на исте.

Прочитајте сваки исказ и размислите у којој мери се исти односи на Вашег ученика (ученика под шифром коју сте унели). Након тога заокружите број поред исказа.

Бројеви значе:

- 1. уопште се не односи на ученика; 2. углавном се не односи на ученика; 3. осредње се односи на ученика;**
- 4. углавном се односи на ученика; 5. у потпуности се односи на ученика.**

1.	Када налети на тежак део градива из солфеђа, не одустаје него да све од себе и учини све да би га савладао.	1	2	3	4	5
2.	Док решава или увежбава неки тежак задатак из солфеђа, као што је нпр. анализа мелодијских примера или увежбавање тешке мелодијске вежбе, има сигурност у себе и не престаје да се труди.	1	2	3	4	5
3.	Када је већ уморан/на од учења и вежбања из солфеђа, труди се до самог краја и успешно завршава задатке.	1	2	3	4	5
4.	Ако има пуно обавеза, нпр. уколико му/јој је професор солфеђа задао више обавеза преко викенда (јер тада ученици имају више времена за вежбу и учење), ученик/ца не занемарује обавезе и обично све обавља на време.	1	2	3	4	5
5.	Често је приметно да ученик/ца није изненађен/на лошом оценом из солфеђа и да очекује неуспех. ¹³	1	2	3	4	5
6.	Често се догађа да након писмене провере (диктата) или испита из солфеђа, другима говори да ће сигурно добити лошу оцену и наведе неки разлог (нпр. диктат/испит је био јако тежак, неки садржаји који су били нису рађени на часу, друге групе су имале лакше задатке, друге групе су имале среће са њиховим професором солфеђа који даје лакше диктате/задатке на испиту и сл.).	1	2	3	4	5
7.	Приметно је да не очекује добру оцену из писмене или усмене провере из предмета солфеђо, како се не би разочарао/ла.	1	2	3	4	5
8.	Стиче се утисак да другим ученицима говори да је лоше урадио/ла диктат или испит из солфеђа, како не би очекивали високу оцену.	1	2	3	4	5
9.	У разговору са учеником/цом о томе колико он/она поклања пажње условима за учење из предмета солфеђо, стиче се утисак да	1	2	3	4	5

¹³ 1-уопште се не односи на ученика; 2-углавном се не односи на ученика; 3-осредње се односи на ученика; 4-углавном се не односи на ученика; 5-у потпуности се односи на ученика.

	ученик/ца углавном учи у просторији у којој се може концентрисати на вежбање и учење.					
10.	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да се ученик/ца углавном побрине да вежба и учи солфеђо у миру.	1	2	3	4	5
11.	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да ученик/ца воли да користи увек исто место за вежбање и учење из солфеђа.	1	2	3	4	5
12.	Приметно је да ученик води рачуна о свом радном простору за вежбање и учење из солфеђа (нпр. Радни простор око њега је увек лепо сређен и сл.).	1	2	3	4	5
13.	Приметно је да ученик/ца вежба и учи плански , имајући на уму када су заказане писмене или усмене провере или испити из солфеђа, јер је увек спреман/на.	1	2	3	4	5
14.	Приметно је да поседује способност организације , те да има времена за учење и одмор.	1	2	3	4	5
15.	Приметно је да у процесу учења из главног предмета солфеђо, поставља сам/а себи циљеве и труди се да изврши оно што је сам/а себи задао/ла.	1	2	3	4	5
16.	Приметно је да у процесу вежбања и учења солфеђа, не одустаје док не буде задовољан/на оним што је урадио/ла.	1	2	3	4	5
17.	Стиче се утисак да, када вежба неко градиво из солфеђа, зна тачно шта жели постићи вежбањем и учењем.	1	2	3	4	5
18.	Приметно је да брине о томе колико треба да вежба и учи из солфеђа , те да се труди да оствари оно што је планирао/ла или одредио/ла (зацртао/ла себи као циљ).	1	2	3	4	5
19.	Примећује се да нема континуитет у вежбању и учењу из солфеђа, већ увек оставља све за последњи тренутак.	1	2	3	4	5
20.	Стиче се утисак да, када би требало вежбати и учити за испит из солфеђа, ученик/ца ради све друго што није везано за овај предмет.	1	2	3	4	5

21.	Стиче се утисак да, док сви уче и вежбају пред усмене или писмене провере из солфеђа, ученик/ца је фокусирана на друге активности у циљу забаве.	1	2	3	4	5
22.	Стиче се утисак да свима даје до знања да се уопште не труди око вежбања и учења из солфеђа.	1	2	3	4	5

2.2. СШЕУПС

1.	Успешан/на је у скоро свим наставним областима предмета солфеђо (мелодика, ритам, диктати и <i>a prima vista</i> , односно читање с` листа).	1	2	3	4	5
2.	Успешно решава домаће задатке, али и усмене и писмене испите из солфеђа.	1	2	3	4	5
3.	Успехом из предмета солфеђо, задовољава очекивања родитеља.	1	2	3	4	5
4.	На часовима и испитима из солфеђа, показује одлично знање.	1	2	3	4	5
5.	Лако и пажљиво прати сваки час солфеђа.	1	2	3	4	5
6.	Лако учи и савладава садржаје за часове и испите из солфеђа.	1	2	3	4	5
7.	Лако се концентрише на вежбање и учење солфеђа, чак и кад је окружен/а другим занимљивим стварима.	1	2	3	4	5
8.	Лако и редовно решава задатке за часове из солфеђа, осмишљава више могућих решења и слично.	1	2	3	4	5

2.3. САНУПС

Постоје различити разлози зашто неко добије лошу оцену. Када Ваш ученик добије ЛОШУ ОЦЕНУ (нпр. јединицу или било коју другу оцену коју се сматра слабијом оценом), шта мислите зашто се то догодило, шта је најчешћи узрок томе и **шта мислите које је мишљење ученика, односно, како он образлаже свој неуспех, у чему види разлоге или узроке неуспеха?**

Добио/ла је лошу оцену зато јер...

17. ... професори не знају да учине музичке примере (нпр. мелодијске, ритмичке вежбе или диктате) занимљивима.	1	2	3	4	5
18. ...су испитни задаци из солфеђа бесмислени и бескорисни.	1	2	3	4	5
19. ...је вежбање и учење из солфеђа досадно.	1	2	3	4	5
20. ...оно што је из солфеђа задато као обавеза и из чега ће бити пропитиван, неће му никада требати у животу.	1	2	3	4	5
21. ... се није довољно припремао/ла за испитивање или испит из солфеђа (нпр. певање <i>a prima vista</i> , односно „читање с` листа, писање диктата, опажање интервала и акорада и слично).	1	2	3	4	5
22. ...мелодијске, ритмичке и парлато вежбе, није добро навежбао/ла и научио/ла.	1	2	3	4	5
23. ... није био/ла сконцентрисан/а и није пазио/ла шта ради на писменом испиту из солфеђа (нпр. писање диктата, опажање интервала и акорада и друго).	1	2	3	4	5
24. ... није редовно вежбао/ла задате мелодијске, ритмичке и парлато вежбе и радио/ла домаће задатке из солфеђа.	1	2	3	4	5
25. ... није ученик/ученица за пример (нпр. није довољно концентрисан; пажљив; посвећен томе што се ради на часу, не сарађује у довољној мери са професором солфеђа, не ради домаће задатке и слично).	1	2	3	4	5

26. ...није способен/на да увежба и научи задато градиво из солфеђа.	1	2	3	4	5
27. ...није у стању да увежба вежбе из солфеђа за одличну оцену.	1	2	3	4	5
28. ...није довољно музички интелигентан/на (нпр. не разликује у довољној мери врсту и облик интервала и акорада, не памти у довољној мери мелодијско-ритмичке обрасце, не уочава са лакоћом иступање или модулацију, не препознаје у довољној мери ритмичку акцентуацију, хармонизацију мелодије, целину фразе и слично).	1	2	3	4	5
29. ...је на испиту из солфеђа било нешто што још нису учили на часовима.	1	2	3	4	5
30. ...су писали писмени испит (диктат, опажање интервала и акорада и слично) касно, последње сате наставе, те је био/ла уморан/на или му/јој није одговарао временски термин.	1	2	3	4	5
31. ...је његова/њена група добила на испиту теже мелодијске, ритмичке или парлато вежбе.	1	2	3	4	5
32. ...усмено испитивање (нпр. певање задатих мелодијских вежби, извођење ритмичких вежби, парлата или извођење вежби <i>a prima vista</i> , односно „читање с` листа“) није било најављено.	1	2	3	4	5

2.4.САУУПС

Постоје различити разлози зашто неко добије добру оцену. Када ученик добије ДОБРУ ОЦЕНУ (нпр. петицу или било коју другу оцену коју се сматра добром), шта мислите зашто се то обично догодило и **шта мислите које је мишљење ученика** , односно, **како он образлаже свој успех**, у чему види разлоге или узроке успеха?

Добио/ла је добру оцену зато јер...

1.	...је способен/на (нпр. уме да се организује и све на време увежба и научи, са лакоћом увежбава све вежбе из солфеђа и слично).	1	2	3	4	5
2.	...је музички интелигентан/на (нпр. уме да разликује све врсте и облике интервала и акорада, памти све мелодијско-ритмичке обрасце, уочава са лакоћом иступање или модулацију, препознаје ритмичку акцентуацију, хармонизацију мелодије, целину фразе и слично).	1	2	3	4	5
3.	...без труда може решити (отпевати, извести и написати) све задатке из солфеђа (нпр. ученик/ца често истиче да не вежба, односно да се није припремао/ла за усмено испитивање или писање диктата, а ипак је добио/ла одличну оцену и слично)..	1	2	3	4	5
4.	...је омиљени/на ученик/ца професора солфеђа.	1	2	3	4	5
5.	...му/јој професор солфеђа увек да одличне или врло добре оцене, без обзира на његов/њен труд, вештине и знање (нпр. чак и некад када се није спремио/ла за усмено испитивање и није вежбе извео/ла како треба, професор солфеђа му/јој ипак да одличну или врло добру оцену јер зна да он/она увек може одлично да изведе вежбе и слично).	1	2	3	4	5
6.	...му/јој професор солфеђа поставља увек лаке вежбе и свира лакше диктате.	1	2	3	4	5
7.	...га/ју је професор солфеђа питао баш оне вежбе које је знао/ла.	1	2	3	4	5
8.	...је на испиту из солфеђа добио/ла групу са лакшим вежбама.	1	2	3	4	5
9.	...је на писменом испиту из солфеђа (диктати, опажање интервала и акорада и друго) имао/ла среће.	1	2	3	4	5
10.	...је тога дана професор/професорица солфеђа био/ла добре воље.	1	2	3	4	5
11.	...је био/ла пажљив/а у анализирању и извођењу мелодијских вежби и парлата.	1	2	3	4	5
12.	... се потрудио/ла, сконцентрисала и добро припремио/ла за писмени и усмени испит из солфеђа.	1	2	3	4	5

13.	...је задато градиво из солфеђа добро научио/ла (мелодијске и ритмичке вежбе, парлато, једногласни и двогласни диктати, опажање интервала и акорада).	1	2	3	4	5
14.	... је редовно вежбао/ла задато градиво из солфеђа (мелодијске и ритмичке вежбе, парлато, једногласни и двогласни диктати, опажање интервала и акорада).	1	2	3	4	5

2.5.СЦОУПС

Прочитајте сваки исказ и размислите у којој мери се исти односи на Вашег ученика. Након тога заокружите број поред исказа.

Бројеви значе:

1- уопште се не односи на ученика; **2-** углавном се не односи на ученика; **3-** осредње се односи на ученика; **4-** углавном се односи на ученика; **5-** у потпуности се односи на ученика.

31. Стиче се утисак да пази на часу из солфеђа да не би испао/ла глуп/а пред другима у групи када буде питан/а да образложи своје мишљење о одређеном појму.	1	2	3	4	5
32. Стиче се утисак да се труди да редовно вежба из солфеђа , из разлога што не жели да се осрамоти пред другима када буде усмено одговарао/ла.	1	2	3	4	5
33. Стиче се утисак да се труди да буде активан/на на часу из солфеђа, јер не жели да други мисле да није довољно способан/на .	1	2	3	4	5
34. Стално се истиче на часовима солфеђа , јер жели показати другима да је међу најспособнијим ученицима у групи (нпр. активан/на је на сваком часу, труди се да има најбоље оцене из свих области солфеђа и слично).	1	2	3	4	5
35. Стиче се утисак да жели да покаже другима да је талентован/на и паметан/на и да се не мора пуно трудити	1	2	3	4	5

око учења (нпр. иако је највероватније задато градиво из солфеђа вежбао/ла код куће, када добије одличну оцену, другарима каже да није ништа вежбао/ла, већ да му/јој једноставно све иде са лакоћом; иако је највероватније провео/ла сате и сате у вежбању солфеђа, другарима каже да је за јако кратко време увежбао/ла градиво и слично).					
36. Важно му/јој је да други мисле о њему/њој као о особи која је способна и успешна за савладавање свих обавеза из предмета Солфеђо.	1	2	3	4	5
37. Важно му/јој је показати другима да је довољно музички даровит/а , да може отпевати све мелодијске вежбе лако и без проблема .	1	2	3	4	5
38. Приметно је да жели бити темељан/на и пажљив/а у вежбању и учењу како не би пропустио/ла да увежба и научи чак и оно што неће бити на испиту из солфеђа.	1	2	3	4	5
39. Приметно је да се труди и да жели написати све диктате без грешке , чак и ако зна да професор солфеђа неће прегледати диктате.	1	2	3	4	5
40. Приметно је да жели избећи све могуће грешке из солфеђа, чак и у оквиру задатака који се не оцењују.	1	2	3	4	5
41. Стиче се утисак да иако зна да га/је професор солфеђа неће баш све питати на усменом испитивању, ипак учи сво градиво које је предвиђено.	1	2	3	4	5
42. Приметно је да је јако задовољан/на када је у групи из солфеђа, бољи/а од других ученика .	1	2	3	4	5
43. Приметно је да му је драго када на испиту из солфеђа добије бољу оцену од других ученика у разреду или групи.	1	2	3	4	5
44. Приметно је да жели имати бољу закључну оцену од других ученика у разреду или групи.	1	2	3	4	5
45. Стиче се утисак да му/јој важно да буде успешнији у писању диктата од других ученика у групи.	1	2	3	4	5

46. Приметно је да воли засмејавати другаре у групи на часовима солфеђа.	1	2	3	4	5
47. Приметно се да је веома задовољан/на када насмеје цео разред духовитим коментарима на часовима или у паузи.	1	2	3	4	5
48. Приметно је да на часовима солфеђа воли добацивати и правити шале.	1	2	3	4	5
49. Приметно је да воли задиркивати ученике који имају добре оцене из солфеђа.	1	2	3	4	5
50. Стиче се утисак да жели да што мање времена потроши на вежбање и учење из солфеђа.	1	2	3	4	5
51. Приметно је да не жели да се труди око обавеза и захтева из предмета солфеђо више него што је потребно.	1	2	3	4	5
52. Приметно је да не жели да вежба диктате више од онога што мора.	1	2	3	4	5
53. Стиче се утисак да покушава удовољити домаћим задацима из солфеђа са што је могуће мање труда.	1	2	3	4	5
54. Приметно је да не жели да се доведе у ситуацију да неко други има боље оцене из солфеђа од њега/ње.	1	2	3	4	5
55. Приметно је да не жели допустити да га/је други ученици претекну у успеху на завршним испитима из солфеђа.	1	2	3	4	5
56. Приметно је да му/јој није свеједно ако не успе бити најбољи/ља на усменом испиту из солфеђа.	1	2	3	4	5
57. Стиче се утисак да му/јој је на часовима солфеђа најважније да пева занимљиве мелодијске вежбе и то с' разумевањем, односно да влада собом и да у сваком тренутку буде сигуран/на у то што пева.	1	2	3	4	5
58. Приметно је да на часовима солфеђа увек жели научити и савладати нешто ново и интересантно.	1	2	3	4	5
59. Приметно је да му/јој је важно да напредује у знањима и вештинама опажања из солфеђа.	1	2	3	4	5

60. Приметно је да му/јој је важно да усвоји и научи што више нових знања и вештина у извођењу <i>a prima vista</i> , односно „читање с` листа“ из солфеђа.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

2.6.СИАПС

Анксиозност на усменој или писменој провери или испитима из предмета Солфеђо (**страх** на усменој или писменој провери или испитима из предмета Солфеђо) може, ако се њоме слабије влада, озбиљно да умањи ефекте успешности. За сада је међу истраживачима још увек доста недоумица о више питања везаних за стања испитне анксиозности (узроци јављања, начини унутрашње контроле...). Својим искреним одговорима на постављена питања помогли бисте расветљавању истих.

Прочитајте сваки исказ и размислите у којој мери се исти односи на Вашег ученика. Након тога заокружите број поред тврдње.

Бројеви значе:

1=уопште се не односи на ученика; 2= углавном се не односи на ученика; 3=осредње се односи на ученика; 4=углавном се односи на ученика; 5=у потпуности се односи на ученика.

9. Кад професор солфеђа испитује (нпр. када тражи да ученик/ца анализира мелодијску вежбу; када га/је испитује теорију музике и тражи да изгради лествице, интервале или акорде, или чак многостраност интервала и акорада; када тражи да изведе мелодијску, ритмичку или парлато вежбу), осећа се нервоза код ученика/це и страх у гласу.	1	2	3	4	5
10. Још док се деле тестови из теорије музике, видно је да ученик/ца постаје узнемирен/а.	1	2	3	4	5
11. Ако на почетку усменог дела испита ученик/ца не успе отпевати тачно прву мелодијску вежбу, приметно је да се јако узруја , односно код ученика/це се примећује нелагодност и одсуство концентрације које утиче на извођење других вежби	1	2	3	4	5

(нпр. Не може са тачношћу и смиреношћу извести вежбу која следи, нпр. парлато вежбу).					
12. За време писменог дела испита, ученик/ца се толико узнемири и делује да је одсутан/а да одаје утисак да је заборавио/ла и оно што је пре тога добро знао/ла. Толико „блокира“ да не успе на запише оно што је на часовима солфеђа увек добро чуо/ла.	1	2	3	4	5
13. Већ на самом почетку завршног испита из солфеђа, примећује се забринутост на лицу и ученик/ца често уме да каже да зна да неће добро проћи на истом.	1	2	3	4	5
14. Кад се ради писмени испит из солфеђа (диктати, опажање интервала и акорада), ученик често греш јер је приметно да је у грчу, да осећа несигурност и страх.	1	2	3	4	5
15. Приметно је да је ученик/ца напет/а пре усменог и писменог испита из солфеђа, јер зна да му/јој од тога у многоме зависи закључна оцена.	1	2	3	4	5
16. Стиче се утисак да ученик/ца тешко подноси напетост и бригу пред испите из солфеђа и да би волео/ла да га испитивања не брину тако јако.	1	2	3	4	5

2.7. ССНУПС

Наведите шта Ваш ученик ради и **о чему размишља када добије негативну оцену** на усменој или писменој провери или испиту из солфеђа, или лошију оцену од оне коју је очекивао.

У зависности од тога у којој мери ученик користи неку од наведених стратегија, заокружите један од понуђених бројева .

Бројеви значе:

1=тако никада није радио/ла; 2= углавном то не ради; 3=осредње се користи тиме;

4=углавном тако ради; 5=увек тако ради.

33. Да би потиснуо/ла размишљања о неуспеху, односно лошој оцени из солфеђа, утисак је да ученик/ца чешће обавља друге активности (нпр. уме да се похвали да тренира редовно спорт, да често излази, иде у шетњу и друго).	1	2	3	4	5
34. Када ученик/ца добе лошу оцenu из солфеђа, утисак је да настоји пронаћи шалову страну такве ситуације , нпр. исмева тај проблем, задиркује друге ученике који су добили одличне оцене и говори им да су „штребери“ и слично.	1	2	3	4	5
35. Утисак је да ученик/ца учи на грешкама и да, након добијене лоше оцене, уложи пуно труда да је више не добије.	1	2	3	4	5
36. Приметно је да ученик/ца одмах посвећује пажњу вежбању те да се наредни час јави како би поправио/ла оцenu из солфеђа.	1	2	3	4	5
37. Приметно је да се ученик/ца концентрише и размишља која је прва ствар коју ће учинити како би исправио/ла оцenu из писмене провере из солфеђа (диктати, опажање интервала или акорада и друго).	1	2	3	4	5
38. Приметно је да ученик/ца размишља о томе шта је најбоље урадити како би поправио/ла оцenu из усмене провере из солфеђа (нпр. певање мелодијске вежбе, извођење парлата и слично).	1	2	3	4	5
39. Приметно је да смишља начине како да исправи оцenu из солфеђа (нпр. договара се са другарима о заједничком вежбању, напомиње да ће вежбати свакога дана по неколико сати и слично).	1	2	3	4	5
40. Приметно је да прави план вежбања и понављања да би што пре исправио/ла оцenu из солфеђа (нпр. напомиње када ће који сегмент да вежба, колико дуго и слично).	1	2	3	4	5

41. Стиче се утисак да избегава све што га/је подсећа на лошу оцену из солфеђа (нпр. избегава да разговара о томе са другарима и професором и слично).	1	2	3	4	5
42. Утисак је да бежи од размишљања о неуспеху, односно лошој закључној оцени из солфеђа, те прибегава спавању (ученик напомиње да ће након испита из солфеђа да спава; напомиње да се осећа поспаном и слично).	1	2	3	4	5
43. Приметно је да ученик/ца избегава ситуације у којима мора разговарати са професором солфеђа о лошој оцени.	1	2	3	4	5
44. Стиче се утисак да ученик/ца размишља о томе како би било лепо да се догоди неко чудо и избрише лошу оцену из солфеђа.	1	2	3	4	5
45. Стиче се утисак да се ученик/ца мири се са лошом оценом из усмене провере из солфеђа, јер није добро увежбао/ла и сматра да ништа друго не може учинити.	1	2	3	4	5
46. Стиче се утисак да се ученик мири са лоше написаним диктатом и лошом оценом, јер му не иде добро опажање и да сматра да се то никад не може променити.	1	2	3	4	5
47. Приметно је да теши сам/а себе како није тако страшно добити лошу оцену из солфеђа.	1	2	3	4	5
48. Приметно је да наглас размишља о томе како уопште није важно то што је добио/ла лошу оцену из усменог испитивања из солфеђа.	1	2	3	4	5
49. Приметно је да размишља о томе да је добро што је добио/ла лошу оцену из усменог испитивања из солфеђа (нпр. певање мелодијске вежбе, извођење ритмичке или парлато вежбе) јер ће се за испит из солфеђа боље припремити.	1	2	3	4	5
50. Стиче се утисак да је мишљења да никада неће бити успешан/на у предмету солфеђо.	1	2	3	4	5
51. Приметно је да често одустаје од покушаја да поправи лошу оцену из солфеђа.	1	2	3	4	5

52. Стиче се утисак да се прави као да га/је се лоша оцена из солфеђа не тиче.	1	2	3	4	5
53. Стиче се утисак као да не размишља о лошој закључној оцени из солфеђа.	1	2	3	4	5
54. Приметно је да се понаша као да уопште није добио/ла лошу оцелу из солфеђа.	1	2	3	4	5

2.8. ССУУПС

Интересује нас како мислите да Ваши ученици вежбају и уче из предмета Солфеђо. Наведени су неки начини вежбања и учења. Зависно од тога у којој мери сматрате да Ваш ученик користи неки од наведених начина, заокружите један од понуђених бројева.

Бројеви значе:

1-тако никада није радио; 2-углавном то не ради; 3-осредње се користи тиме; 4-углавном тако ради; 5-увек тако ради.

30	У разговору са учеником/цом стиче се утисак да након вежбања и учења солфеђа увек проверава своје знање и разумевање градива , баш као што саветује професор солфеђа (нпр. покушава да оптева насумично одабрану вежбу само уз узимање камертона <i>a</i> ; одабира непознату вежбу и покушава да примени и провери како је савладао/ла нове вештине и слично).	1	2	3	4	5
31	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да када вежба певање мелодијске вежбе (нпр. извођење тежих мелодијских скокова, прекомерних интервала, модулације и слично), покушава на различите начине утврдити постоји ли нешто што није добро увежбао/ла (нпр. по савету професора солфеђа, задаје себи различите тонске висине и издвојено од тоналитета покушава да испева карактеристичне интервале, а потом их изводи у тоналитету и слично).	1	2	3	4	5

32	У разговору са учеником/цом приметно је да за време теоријске анализе мелодијских примера и размишљања на који ће начин мислити и испевати мелодијску вежбу, ученик/ца често сам/а себи поставља питања или задатке како би био/ла сигуран/а да ли је све добро разумео/ла и увежбао/ла.	1	2	3	4	5
33	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да, док вежба парлато вежбу, све што јој је нејасно и тешко, издвоји и увежбава поново , неколико пута, како би то што боље разумео/ла и увежбао/ла (нпр. често уколико се јави тежи ритмички образац или ритмичка фигура, издваја то место и увежбава га ритмички уз тактирање, па тек онда парлато изведбом и слично).	1	2	3	4	5
34	У разговору са учеником/цом, приметно је да пре писменог испита из солфеђа, проверава своје знање и спремност за испит (нпр. окупи другаре па вежбају заједно диктате, свирају једни другима и слично).	1	2	3	4	5
35	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да док вежба солфеђо и теорију музике, стално покушава проверити да ли му/јој је све јасно (нпр. да ли мали дурски септакорд који изгради на задатом тону, зна и да оптева и слично).	1	2	3	4	5
36	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да, у току вежбања солфеђа, записује делове које није разумео/ла или му/јој изгледају нејасни, како би могао/ла на часу додатно да се консултује са професором солфеђа.	1	2	3	4	5
37	Приметно је да ученик/ца вежба и учи само онолико колико је потребно за пролазну оцену из солфеђа. ¹⁴	1	2	3	4	5
38	Приметно је да пре учења ученик/ца проверава колико тога треба навежбати и научити да би добио/ла пролазну оцену из солфеђа.	1	2	3	4	5

¹⁴ 1-тако никада није радио; 2-углавном то не ради; 3-осредње се користи тиме; 4-углавном тако ради; 5-увек тако ради.

39	Приметно је да никада не вежба и не учи више од онога што је задано из солфеђа.	1	2	3	4	5
40	У разговору са учеником/цом стиче се утисак да често мелодијске вежбе учи напамет и покушава све да запамти управо онако како је написано, јер сматра да је могуће да нешто слично буде на усменом испиту из солфеђа.	1	2	3	4	5
41	У разговору са учеником/цом стиче се утисак да често пре писменог испита учи напамет све диктате које му/јој је професор/ица свирао/ла, јер сматра да је могуће да нешто слично буде на писменом испиту из солфеђа.	1	2	3	4	5
42	У разговору са учеником/цом стиче се утисак да док вежба, понавља градиво из солфеђа док га не научи и вежба више пута док не добије на брзини и тачности .	1	2	3	4	5
43	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да се бави организацијом вежбања и учења, те да нпр. велики број задатих вежби за усмену проверу покушава поделити у више малих целина како би све подједнако стигао/ла да навежба.	1	2	3	4	5
44	У разговору са учеником/цом, приметно је да (по саветима професора солфеђа), док анализира мелодијску вежбу, подцртава важне делове или прави белешке како би нагласио/ла важне и теже делове (нпр. означи место модулације, заокружи место тоналног иступања и слично).	1	2	3	4	5
45	У разговору са учеником/цом, приметно је да ученик/ца у току вежбања обележава важне делове мелодијских, ритмичких или парлато вежби, како би градиво лакше навежбао/ла и научио/ла .	1	2	3	4	5
46	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да ученик/ца учећи покушава разликовати важне од неважних делова градива из солфеђа, односно градива коме је потребно посветити више пажње при вежбању, а коме мање.	1	2	3	4	5

47	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да ученик/ца у оквиру дуже и теже мелодијске вежбе, употребљава начин учења да издваја посебно одређене сегменте вежбе, које је потребно вежбати са пажњом и дуже , како би градиво боље савладао/ла и разумео/ла.	1	2	3	4	5
48	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да ученик/ца покушава осмислити како се мелодијске, ритмичке и парлато вежбе, које има да увежба за усмену проверу, могу поделити у смислене групе (нпр. вежбе са троделном поделом тактова и начином тактирања на три и слично).	1	2	3	4	5
49	У разговору са учеником/цом, приметно је да ученик/ца у процесу вежбе из солфеђа, делове који му/јој нису јасни или су тежи за извођење, понекад увежба на начин да расчлани или промени структуру садржаја ; односно повеже на други начин (нпр. уколико не може да савлада сичилијану која се појављује у мелодијској вежби, најпре је напише и изводи у основном, односно изворном ритмичком облику, затим у ритмичком облику, односно изгледу у ком се најчешће јавља, потом је изводи парлато изведбом и тек онда је отпева).	1	2	3	4	5
50	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да многе ствари из солфеђа лакше увежба и изведе ако их пре тога замисли .	1	2	3	4	5
51	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да је његово мишљење да право знање и вештину постиже тек када на конкретним проблемима проба и примени оно што је научио/ла на часовима солфеђа.	1	2	3	4	5
52	Стиче се утисак да настоји да, оно што је увежбао/ла и научио/ла на часовима солфеђа, употреби у другим активностима и предметима и на другим садржајима и ван наставе солфеђа (нпр. ученик/ца пева у ваншколском хору и када добије непознату композицију, користи често <i>a prima vista</i> , односно „читање с` листа“ извођење и слично).	1	2	3	4	5

53	Приметно је да док вежба певање из солфеђа, често добије сопствену идеју како би мелодијска вежба могла боље звучати и подели то са професором солфеђа.	1	2	3	4	5
54	Приметно је да када професор солфеђа нешто објасни и понуди решење, ученик/ца се често запита, може ли се то решити и на другачији начин , те даје своје предлоге професору.	1	2	3	4	5
55	Ученик/ца одмах примети ако се иста појава из солфеђа описује, објашњава и изводи на различите начине (чак и са различитим начинима размишљања у току извођења) и покушава утврдити шта је најисправније.	1	2	3	4	5
56	Стиче се утисак да док ученик/ца вежба солфеђо, увек има на уму да сваки начин извођења , размишљања и свако објашњење има предности и недостатке .	1	2	3	4	5
57	Приметно је да када год је то могуће, покушава повезати градиво које учи из солфеђа с' оним што је научио/ла на другим предметима (нпр. теорији музике, хармонији, контрапункту и другим) или што је сазнао/ла од других.	1	2	3	4	5
58	Приметно је да покушава разумети ново градиво из солфеђа, повезујући га с' оним што већ зна и што му/јој је јасно .	1	2	3	4	5

2.9. СУКУПС

Прочитајте сваку тврдњу и размислите у којој мери се та тврдња односи на размишљања
Вашег ученика.

Након тога заокружите број поред тврдње.

Бројеви значе:

1=уопште се не односи на ученика; 2= углавном се не односи на ученика;

3=осредње се односи на ученика;4=углавном се односи на ученика;5=у потпуности се односи на ученика.

18	Ученик/ца сматра да би добио добру оцену из солфеђа, мораш имати среће и професора који није строг .	1	2	3	4	5
19	Ученик/ца сматра да постигнућа из усменог испитивања из солфеђа углавном зависе од тренутне среће или професора .	1	2	3	4	5
20	Ученик/ца сматра да успех из солфеђа више зависи од професора и среће него од труда .	1	2	3	4	5
21	Ученик/ца сматра да може имати добар успех из солфеђа ако се одлучи на то .	1	2	3	4	5
22	Ученик/ца сматра да уколико жели , лако може добити добре оцене из завршних испита из солфеђа.	1	2	3	4	5
23	Ученик/ца сматра да људи неке своје особине једноставно не могу променити (сматра да се не може постати паметнији и способнији него што јеси).	1	2	3	4	5
24	Ученик/ца сматра да су неки људи способни и паметни , а неки то једноставно нису и то не могу променити колико год се трудили.	1	2	3	4	5
25	Ученик/ца сматра да уколико се трудиш можеш научити, увежбати и запамтити многе ствари, али то ти неће помоћи да постанеш музички даровитији .	1	2	3	4	5
26	Ученик/ца сматра да без обзира колико си музички интелигентан не зависи од труда.	1	2	3	4	5

27	Ученик/ца сматра да се до добрих оцена из солфеђа, долази само радом и вежбом.	1	2	3	4	5
28	Ученик/ца сматра да се сво градиво из солфеђа може научити уз довољно труда и рада.	1	2	3	4	5
29	Ученик/ца сматра да се лоше оцене из солфеђа добију ако се не трудиш довољно.	1	2	3	4	5
30	Ученик сматра да се може постићи добар успех из солфеђа, само ако се довољно трудиш и свакодневно вежбаш.	1	2	3	4	5
31	Ученик/ца сматра да ученик који не поседује у довољној мери музичку даровитост, не може бити успешан у школи.	1	2	3	4	5
32	Ученик/ца сматра да је лош успех из солфеђа, последица неспособности.	1	2	3	4	5
33	Ученик/ца сматра да мораш бити музички интелигентан , да би добио добре оцене из завршних испита из солфеђа.	1	2	3	4	5
34	Ученик/ца сматра да уколико неки ученик не савлада градиво из солфеђа, то је због тога што нема довољно способности.	1	2	3	4	5

2.10. ТСПУПС

Прочитајте сваки исказ и размислите у којој мери се исти односи на Вашег ученика. Након тога заокружите број поред исказа.

Бројеви значе:

1=уопште се не односи на ученика; 2= углавном се не односи на ученика; 3=осредње се односи на ученика; 4=углавном се односи на ученика; 5=у потпуности се односи на ученика.

1.	Када лоше уради писмени испит из солфеђа (диктат, опажање интервала и акорада и друго), приметно је да разговара са друговима и пријатељима да би се осећао боље.	1	2	3	4	5
2.	У разговору са учеником/цом, стиче се утисак да очекује да ће га родитељи утешити , када добије лошу закључну оцену из солфеђа.	1	2	3	4	5

3.	Приметно је да након неуспеха на усменом и писменом испиту из солфеђа, разговара са друговима и пријатељима који му могу помоћи како да се припреми за успех на следећем испиту.	1	2	3	4	5
4.	Приметно је да, уколико и поред свог труда ученик/ца не може сам/а да савлада захтеве из солфеђа , је слободан/на да потражи савет, подршку и помоћ од родитеља (нпр. родитељи га/је бодре, саветују га/је, помогну му/јој да контактира професора солфеђа и да га пита за помоћ и друго).	1	2	3	4	5
5.	Приметно је да ученик/ца често замоли професора за консултацију , да га/је упуту како може постићи успех из солфеђа.	1	2	3	4	5

3. ПУУППС

Пред Вама се налази низ питања која се односе на **Вашу процену успешности ученика** из предмета Солфеђо **и потребом за подршком**. Молимо Вас да одговарате искрено у односу на Ваше мишљење и искуства у оквиру предмета Солфеђо.

3.1. Која област наставе Солфеђа по Вашем мишљењу највише инспирише ученика и чини му највеће задовољство при извођењу? (заокружите један одговор)

а) мелодика (нпр. певање мелодијских вежби)

б) музички ритам (нпр. извођење ритмичких вежби и парлата)

в) музички диктат (нпр. усмено и писмено слушање, опажање и записивање музичких примера)

г) а prima vista (читање с` листа).

д) ниједна од понуђених га не инспирише, већ га инспирише _____ .

ђ) ниједна област га не испирише.

3.2. Како процењујете његова знања и успешност из области мелодике (нпр. певање задатих мелодијских вежби)? (заокружите један одговор)

<i>веома слаб</i>	<i>задовољавајући</i>	<i>добар</i>	<i>врло добар</i>	<i>одличан</i>
-------------------	-----------------------	--------------	-------------------	----------------

3.3. Како процењујете његова знања и успешност из области музичког ритма (нпр. извођење ритмичких вежби и парлата)? (заокружите један одговор)

<i>веома слаб</i>	<i>задовољавајући</i>	<i>добар</i>	<i>врло добар</i>	<i>одличан</i>
-------------------	-----------------------	--------------	-------------------	----------------

3.4. Како процењујете његова знања и успешност из области музичких диктата (нпр. усмени и писмени диктати, слушање, опажање и записивање једногласа, двогласа, евентуално интервала и акорада)? (заокружите један одговор)

<i>веома слаб</i>	<i>задовољавајући</i>	<i>добар</i>	<i>врло добар</i>	<i>одличан</i>
-------------------	-----------------------	--------------	-------------------	----------------

3.5. Како процењујете његова знања и успешност из области *a prima vista* („читање с` листа“)? (заокружите један одговор)

<i>веома слаб</i>	<i>задовољавајући</i>	<i>добар</i>	<i>врло добар</i>	<i>одличан</i>
-------------------	-----------------------	--------------	-------------------	----------------

3.6. Како процењујете учеников и Ваш ниво сарадничких односа, комуникације и начина да га мотивишете из предмета Солфеђо? (заокружите један одговор)

<i>веома слаб</i>	<i>задовољавајући</i>	<i>добар</i>	<i>врло добар</i>	<i>одличан</i>
-------------------	-----------------------	--------------	-------------------	----------------

3.7. Која област Солфеђа, по Вашем мишљењу, му одузима највише времена за увежбавање? (заокружите један одговор)

а) мелодика, б) музички ритам, в) музички диктат, г) *a prima vista* (читање с` листа),

д) ученик је веома музички талентован, те све области подједнако лако увежба.

3.8. У оквиру којих области Солфеђа му је неопходна Ваша помоћ (помоћ професора)?

а) мелодика, б) музички ритам, в) музички диктат, г) *a prima vista* (читање с` листа),

д) ученик је веома музички талентован, те му није потребна помоћ професора.

3.9. У којој мери процењујете да је Ваша помоћ и подршка у раду и напредовању довољна ученику? (заокружите један одговор)

<i>уопште му не пружам помоћ и подршку</i>	<i>углавном му не пружам помоћ и подршку</i>	<i>осредње му пружам помоћ и подршку</i>	<i>углавном му пружам помоћ и подршку</i>	<i>у потпуности му пружам помоћ и подршку</i>
--	--	--	---	---

3.10. Уколико ученику не пружате довољно или једнако као и свим осталим ученицима помоћ и подршку у раду, заокружите или наведите који су разлози за то:

- а) ученик је веома музички талентован и није му потребна помоћ у раду,
- б) са учеником немам добар однос, те избегавам да се упуштам у расправу са њим,
- в) покушавам да успоставим комуникацију са учеником и да му помогнем, али он одбија, те не успевам у томе,
- г) ништа од понуђеног, разлози за то су: _____

4. ДИНУПС

Пред Вама се налази низ тврдњи које се односе на **дидактичке инструкције из предмета Солфеђо које Ви, као професор солфеђа, примењујете у раду са Вашим ученицима.** Молимо Вас да одговарате искрено у односу на Ваша искуства и праксу у оквиру предмета Солфеђо.

Бројеви значе:

- 1 = тако никада нисам радио/ла;**
- 2 = углавном то не радим;**
- 3 = осредње се користим тиме;**
- 4 = углавном тако радим;**
- 5 = увек тако радим.**

4.1.ПДИУУНГС

<p>1. Када се уче и увежбавају нови музички појмови и појаве (нпр. мутација, модулација, алтеровани тонови, или сложене појаве у музичком ритму као што су: дуола у трајању три тактова дела, односно велика дуола, триола, или квартола, пунктирани и обрнуто пунктирани ритам на јединици бројања, „сичилијана“, „тирана“, мешовито-сложени тактови и слично) уложим доста труда и времена док их сваки ученик не савлада.</p>	1	2	3	4	5
<p>2. Када се учи ново градиво често постављам питања како би ученик повезао сличност између градива које му је познато и новог градива које треба да савлада (нпр. Уколико се уче прекомерни и умањени интервали, најпре тражим од ученика да од задатог тона изгради чисте, велике или мале интервале, како би се подсетио и лакше надоградио знање; уколико се уче септакорди, најпре тражим да на задатом тону изгради акорде који су му познати и слично).</p>	1	2	3	4	5
<p>3. Када се учи ново градиво које је ученику тешко да савлада, потрудим се и на неколико начина демонстрирам како би то требало да се изведе, односно отпевам како би требало да звучи, а потом тражим од ученика да то изведе.</p>	1	2	3	4	5
<p>4. Када је задатак да се увежбају нови музички појмови и појаве, који су рађени на часу, увек понудим неколико могућих решења, а подстичем ученика да и сам изнедри потпуно другачије решење од понуђених (нпр. дајем му предлоге на који начин би требало да размишља у датом тренутку како би отпевао евентуални карактеристичан мелодијски скок у вежби и слично).</p>	1	2	3	4	5
<p>5. Уколико се уче и увежбавају нове појаве у музичком ритму (нпр. ритмичка вежба са синкопама, паузама,</p>	1	2	3	4	5

променама врсте такта, јединице бројања и слично), путем ритмичког читања, односно парлата, често упрошћавам музички ток применом система „Дандело“ , односно употребом неколико солмизационих слогова у читавој парлато вежби док је акценат на ритмичким вредностима (нпр. слогови „до-ми“ за дводелну, „ре-ми-фа“ за троделну, „до-ре-ми-фа“ за четвороделну поделу и слично).					
6. Када се учи градиво из солфеђа које ученицима није блиско (нпр. староцрквене лествице, односно модуси или лествице специфичне грађе као што су цигански и балкански мол и слично), увек се трудим да на што занимљивији и допадљивији начин представим ученицима материју (нпр. аутентичне музичке примере писане у модусима обогаћујем разноврсном акордском пратњом која није типична за модусе, примера ради, цез музичком пратњом и слично).	1	2	3	4	5
7. Када се усваја ново градиво, често их делим у групе од по два или три ученика за задатком да самостално решавају проблеме (задатке), а касније следи заједничка расправа (нпр. свака група добија задатак да анализира исту мелодијску вежбу, забележи место модулације, иступања, обележи „критична“ места и слично, а потом све наведено подели са читавом групом).	1	2	3	4	5
8. Често демонстрирам како се одређена нова појава изводи по елементима, па тек онда у целини (нпр. нову ритмичку фигуру изводим најпре издвојено, односно ван линијског система, неутралним слогом, а потом је изводим у оквиру ритмичке, парлато или мелодијске вежбе и слично).	1	2	3	4	5
9. Код усвајања нових појава не постављам одједном много захтева, већ индивидуално уводим мање захтеве, па их постепено повећавам (нпр. уколико се уводе хроматске промене интервала и њихова разрешења, односно, умањени и	1	2	3	4	5

прекомерни интервали, или алтеровани тонови дијатонског типа, као што су: повишен четврти, повишен други, снижен шести, снижен други и друго, уводим један по један интервал или тон, па тек када се сваки појединачно у вежбама увежба, уводим више њих и слично).					
10. Често пружам велику подршку ученику у току вежбања нових појмова и појава из солфеђа (нпр. на различите начине објашњавам и тражим од ученика да понавља и увежбава више пута док не дође успешно до циља.	1	2	3	4	5

4.2¹⁵.ПДИПСТС

17. Уколико ученик не може да савлада или му слабије иде неки сегмент задатог градива из солфеђа (нпр. има проблема са одржавањем чисте интонације при превању, лошије изводи сложене појаве у музичком ритму као што су: велика дуола, „сичилијана“, „тирана“ и слично или му слабије иде писање диктата и сл.), увек одвојим време за њега и додатно у току часа или у посебно договореном термину вежбам са њим.	1	2	3	4	5
18. Често пре певања (извођења) мелодијске вежбе, тражим да ученик најпре анализира вежбу и обележи (усмено или писмено) потенцијална „проблематична“ места (нпр. специфичан мелодијски скок, као што је скок у алтерован тон, затим, узастопне мелодијске скокове, или сложене појаве у музичком ритму или метру као што су: велика квартола, синкопирани ритам или промене врсте такта и слично), те разговарамо о томе на који начин ће их тачно извести и отпевати.	1	2	3	4	5

¹⁵ 1-тако никада нисам радио/ла;2-углавном то не радим;3-осредње се користим тиме; 4-углавном тако радим;5-увек тако радим

19. Уколико у току извођења парлата или ритмичке вежбе, ученик не може правилно и тачно да изведе неке од сложених ритмичких појава (као што су: ритмичка вежба или парлато са доста пауза, синкопирани ритам, триола у трајању четири тактова дела, односно велика триола, или подела јединице бројања на пет, шест или више једнаких трајања, односно квинтола, секстола и друго), увек му задајем припремне вежбе које постављам ван линијског система и које изводи на упрошћен начин, изговарањем ритмичких трајања слогом „та“ уз обавезно тактирање. ¹⁶	1	2	3	4	5
20. Уколико у току извођења мелодијске вежбе, ученик не може тачно да отпева неке од мелодијских појава (нпр. скок у алтерован тон, разрешење алтерованог тона скоком, тонална иступања, место модулације са разрешењем и слично), увек му задајем посебне вежбе како би превазишао/ла проблематична места , па тек онда наставља са даљим извођењем музичког тока.	1	2	3	4	5
21. Када одређено градиво из солфеђа ученик не може да превазиђе и у томе није једини, у том случају више пажње посвећујем другим ученицима који то могу да изведу, те увежбавам са њима.	1	2	3	4	5
22. Када ученик изводи мелодијску или ритмичку вежбу, или док слуша диктат, увек захтевам да тактира по важећим правилима тактирања.	1	2	3	4	5
23. Када ученик изводи мелодијску или ритмичку вежбу, увек му допуштам да тактира како жели . Допуштам му и да (прстом или целом руком) откуцава јединицу бројања.	1	2	3	4	5

¹⁶ 1-тако никада нисам радио/ла;2-углавном то не радим;3-осредње се користим тиме; 4-углавном тако радим;5-увек тако радим

24. Када је прво слушање диктата, ученику допуштам да одмах записује тонске висине (познате као „бувице“) без ритмичких вредности и унапред означених тактова.	1	2	3	4	5
25. Док ученик слуша диктат, никада му не тражим да тактира.	1	2	3	4	5
26. У првом (чак некад и у другом) слушању диктата, ученику не дозвољавам да пише , већ га подстичем на слушање и памћење онога што је чуо, па тек у наредном слушању, записује одслушано.	1	2	3	4	5
27. Подједнако на часовима солфеђа, увежбавам са учеником усмене и писмене диктате.	1	2	3	4	5
28. У току слушања диктата, са учеником примењујем различите технике опажања од уобичајених - као што је опажање по двотактима (нпр. често свирам диктат по музичким фразама или га свирам у целости више пута, док је задатак ученика да га памти, а потом да га усмено изведе, односно отпева).	1	2	3	4	5
29. Уколико приметим да ученик има проблем при записивању диктата , увек издвојим време и вежбам са њим усмене диктате , како бих могао да разазнам где се крије проблем.	1	2	3	4	5
30. Како би утицао на одржавање боље интонације или допринео бољем слушању вишегласних диктата (двогласа, трогласа, интервала и акорада), свакако и бољем вишегласном певању, често организујем вишегласно певање (двогласа, трогласа, интервала и акорада).	1	2	3	4	5
31. Често у току анализирања мелодијске или ритмичке вежбе, али и диктата, од ученика захтевам да теоријски објасни „кључна места“ која је издвојио (нпр. уколико је у току слушања диктата запазио/ла мали дурски септакорд, тражим да га абecedно изгради на тону, односно ступњу где га је чуо/ла; уколико је у ритмичкој вежби запазио велику квартолу написану у најчешћем облику у коме се јавља, нпр.	1	2	3	4	5

у трочетвртинском такту јављају се четири четвртине са бројем четири изнад њих, тражим од ученика да напише основни облик квартоле, односно како је настала и да је изведе, нпр. осмина са тачком и шестаестина, потом лигатура, затим две четвртине, потом лигатура и шеснаестина и осмина са тачком).					
32. Слушање музике на часовима солфеђа, нпр. специјално одабраних композиција које ће послужити опажању различитих појава у музици (нпр. врста лествице, место модулације и слично) готово никад не примењујем на часовима солфеђа.	1	2	3	4	5

4.3¹⁷.ПДИПСРУС

11. Скоро сваког часа из солфеђа, задајем домаће задатке (нпр. анализу мелодијских вежби, увежбавање мелодијских и ритмичких вежби и сл.).	1	2	3	4	5
12. Највише домаћих задатака задајем ученику да уради током викенда.	1	2	3	4	5
13. Увек проверавам домаће задатке које сам задао ученику, те их заједно тумачимо и анализирамо.	1	2	3	4	5
14. Уколико ученик није извршио задате обавезе на време, никад га не кажњавам, већ увек имам разумевање , те разговарам са њим како бих чуо разлоге због чега се то десило, али исто тако захтевам да обавезе уради за следећи час.	1	2	3	4	5
15. Често примењујем групни рад , односно ученике делим у мање групе, те свакој групи задајем одређене домаће задатке , а потом наредни час проверавам како су их извршили (нпр. свакој групи од по два или три ученика	1	2	3	4	5

¹⁷ 1-тако никада нисам радио/ла;2-углавном то не радим;3-осредње се користим тиме; 4-углавном тако радим;5-увек тако радим

задајем двогласне или трогласне мелодијске вежбе са задатком да их заједно увежбају и отпевају у двогласу или трогласу на часу и слично).					
16. Често се трудим да ученику појасним све што се вежба из солфеђа, на које начине може да се вежба, те добијем повратну информацију од ученика да му не представља проблем да самостално увежба све код куће.	1	2	3	4	5
17. Често задајем обавезе ученику на одређеном делу задатка који чини целину са радовима других ученика (нпр. задајем ученику да уради анализу ритмичке структуре мелодијске вежбе, као и да увежба извођење; другом ученику задајем да уради мелодијску анализу исте вежбе; трећем ученику задајем да уради анализу динамике и темпа и слично).	1	2	3	4	5
18. Трудим се да увек детаљно објасним ученику/ци где је направио/ла грешке при вежбању, те често добијем повратну информацију да сам му/јој у многоме помогао при даљем самосталном раду.	1	2	3	4	5
19. Ученику увек указујем на важност оптималног вежбања, које не би требало да траје ни сувише кратко, али ни сувише дуго, те често добијем од њега повратну информацију да му то помаже да се лакше организује у самосталном вежбању.	1	2	3	4	5
20. На часовима солфеђа се увек трудим да будем истрајан у томе да ученику докажем да све може увежбати и извести, ако се довољно потруди, те често добијем повратну информацију од њега да му тај начин мишљења помаже и код самосталног вежбања солфеђа.	1	2	3	4	5

4.4¹⁸.ПДИПЗВУС

¹⁸ 1-тако никада нисам радио/ла;2-углавном то не радим;3-осредње се користим тиме; 4-углавном тако радим;5-увек тако радим

11. Када ученик/ца изводи мелодијску вежбу „а prima vista“, односно „читаће с` листа“, увек га/је пуштам да је изведе самостално, дајући му само почетни штим тоналитета у којој је вежба написана , па тек након што ју је извео/ла анализирамо потенцијалне грешке и места која нису била добра и тражимо решења за иста.	1	2	3	4	5
12. Када се ученик/ца није довољно спремио/ла за усмену проверу из солфеђа и жели да одустане пре него што је и покушао/ла да одговара (нпр. изводи мелодијску вежбу), поштујем његову/њену одлуку и не убеђујем га/је да одговара.	1	2	3	4	5
13. Често након написаног диктата, захтевам од ученика/це да анализира диктат , те разговарамо о потенцијалним грешкама и начинима на које би могао/ла следећи пут да слуша и чује одсвирано.	1	2	3	4	5
14. Често пре певања мелодијске вежбе која није „а prima vista“ односно „читаће с` листа“, дајем штим тоналитета, те ученик/ца одмах креће са певањем вежбе (не острављајући простор за анализу мелодијске вежбе).	1	2	3	4	5
15. У току извођења мелодијске вежбе, „а prima vista“ односно „читаће с` листа“, само на појединим местима ученика/цу потпомажем акордском пратњом (нпр. непосредно након што је отпевао/ла место мутације или модулације, или непосредно након што је отпевао/ла разрешење алтерованог тона и сл.).	1	2	3	4	5
16. Често у току усмене или писмене провере градива, путем слушања музике , односно путем специјално одабраних композиција (нпр. „класичних“, популарних, народних и друго), проверавам колико добро ученик/ца познаје појаве у музици (нпр. док слуша композицију треба да одреди којем музичком облику би припадала композиција, које лествице се	1	2	3	4	5

чују у композицији, у којој врсти такта је композиција написана, да ли се врста такта негде мења, да ли се појављује модулација или иступање, каква је динамика и слично).					
17. Често се деси да не најавим када ће бити усмена или писмена провера , те изненадим ученика/цу када га/је прозовем да одговара, стога мора да буде спреман/на за сваки час.	1	2	3	4	5
18. Често се деси да тражим од ученика/це да по сећању отпева вежбе које је имао/ла да увежба за одговарање , како би проверио да ли је довољно вежбао/ла.					
19. Често не дозвољавам да ученик/ца записује диктат, већ га/је подстичем на његово памћење , на основу ког треба да отпева диктат, како би проверио какву музичку меморију поседује и да ли пажљиво слуша.	1	2	3	4	5
20. Често се деси да задајем ученику/ци задатак да анализира мелодијску, ритмичку или парлато вежбу, те га/је теоријски испитујем одређене сегменте , како бих проверио да ли је научио/ла и разумео/ла сво градиво.	1	2	3	4	5

4.5¹⁹.ПДУПМУС

13. Велики део програма и репертоара из солфеђа чине композиције, односно вежбе из светске и домаће класичне и популарне литературе (нпр. скоро на сваком часу, ученику понудим да отпева или послуша дело преуређено за потребе солфеђа познатог композитора класичне и савремене музике и слично).	1	2	3	4	5
14. Трудим се да музички примери које сам осмишљавам за потребе часова, буду што допадљивији како би ученици	1	2	3	4	5

¹⁹ 1-тако никада нисам радио/ла;2-углавном то не радим;3-осредње се користим тиме; 4-углавном тако радим;5-увек тако радим

били мотивисанији за рад (нпр. трудим се да мелодијске вежбе имају допадљиву мелодијско-ритмичку структуру која ученицима дуго остаје „у ушима“).					
15. У оквиру редовног и обавезног програма солфеђа, ученику увек дајем избор и могућност да један део програма бира по личном нахођењу и допадању, те то на њега делује мотивишуће. Стиче се утисак да ученик има више воље и подстицаја за свакодневном вежбом.	1	2	3	4	5
16. Трудим се да осмислим различите начине увежбавања ритмичких вежби како бих избегао монотонију на часовима (нпр. задајем ученику да изводи вежбе путем мануелне репродукције, односно на начин да једном руком откуцава ритам, док другом руком откуцава јединицу бројања и слично).	1	2	3	4	5
17. Понекад ученику припремим мелодијску или ритмичку вежбу без знакова музичког израза (нпр. без динамике, темпа, агогике, начина извођења и друго), са задатком да их сам осмисли у току извођења, те је приметно да му овакав начин вежбе причињава задовољство.	1	2	3	4	5
18. Слушање музике на часовима солфеђа, нпр. специјално одабраних композиција (нпр. класичне, цез, блуз, рок и друго) које ће послужити опажању различитих појава у музици (нпр. врста лествице, место модулације и слично) готово никад не примењујем са ученицима на часовима солфеђа.	1	2	3	4	5
19. Када ученик добро отпева мелодијску вежбу, похвалим га пред целом групом, те се стиче утисак да га још више мотивишем за даљи рад.	1	2	3	4	5
20. Често разговарам са учеником/цом и стално га/је подстичем и подсећам на његове/њене личне интересе, како би што боље урадио/ла све обавезе из солфеђа, те је	1	2	3	4	5

приметно да је након разговора ученик/ца мотивисанији/ја за рад.					
21. Често организујем такмичења из солфеђа унутар групе, али и такмичења ученика са самим собом, те је приметно да се ученик/ца труди да сваки пут буде бољи/а него што је био/ла. Стиче се утисак да овај вид организације наставе често даје ученику/ци подстрек у вежбању.	1	2	3	4	5
22. Трудим се увек да ученику/ци на јасан и добронамеран начин укажем и објасним које је грешке направио/ла при вежбању, те да му/јој објасним да је вежбање дуготрајан процес кроз који сви треба да прођемо. Стиче се утисак да то делује мотивишуће на ученика/цу.	1	2	3	4	5
23. Често разговарам са учеником/цом око његове/њене посвећености сваком задатку, те му/јој дајем упутства о потребној енергији која би требало да буде уложена при решавању сваког проблема (нпр. како бих пратио његов/њен свакодневни рад и количину енергије коју улаже у њега, захтевам да ми ученик/ца често шаље снимке сопственог вежбања путем нпр. гугл учионице, мејла, вибера и слично, те му/јој тим путем шаљем сугестије о даљим задацима и обавезама).	1	2	3	4	5
24. Често тражим од ученика/це да изведе вежбу неколико пута, докле год не отпева све како треба и докле год не испоштује све елементе музике који су назначени. Стиче се утисак да се ученик/ца сваки следећи пут труди да буде што истрајнији/ја у вежбању.	1	2	3	4	5

4.6²⁰.ПДИПРМКУС

11. Трудим се да обогаћена акордска пратња , коју осмишљавам како бих ученике пратио док изводе мелодијске вежбе, подсећа на призната дела познатих композитора , те је приметно да ученика/цу инспирише да и сам/а осмисли нешто слично док вежба.	1	2	3	4	5
12. Трудим се да често ритмичке, мелодијске или парлато вежбе ученик/ца изводи на најразноврсније креативне начине (нпр. често организујем да ритмичке вежбе ученик/ца изводи принципом „body percussion“, односно „тело као ударачки инструмент“, те на различите начине, путем сопственог тела, изводи ритам и слично).	1	2	3	4	5
13. Понекад ученику/ци припремим мелодијску или ритмичку вежбу без знакова музичког израза (нпр. динамике, темпа, агогике, начина извођења и друго), са задатком да их сам осмисли у току извођења.	1	2	3	4	5
14. Често од ученика/це захтевам да мелодијску вежбу изведе неколико пута за редом, али сваки пут са другачијом динамиком или начином извођења (нпр. у првом извођењу ученик/ца је изводи тихо и стакато, односно одвојено или кратко; у другом извођењу је изводи гласније и легато, односно повезано, док је у трећем изводи самосталном комбинацијом више врста динамике и начина извођења и слично).	1	2	3	4	5
15. Често подстичем ученика/цу да осмисли сам/а мелодијске, ритмичке или парлато вежбе са градивом које му/јој је добро познато , те их на часовима солфеђа изводи са другим ученицима.	1	2	3	4	5

²⁰ 1-тако никада нисам радио/ла;2-углавном то не радим;3-осредње се користим тиме; 4-углавном тако радим;5-увек тако радим

16. Увек подстичем ученика/цу да изрази своје умеће и креативност кроз певање или извођење вежби (нпр. допуштам му/јој да отпева мелодијску вежбу са динамиком која чак и није назначена или да је изведе рубато, односно слободним извођењем и слично).	1	2	3	4	5
17. Често задајем за домаћи задатак мелодијске вежбе са непотпуним тактовима, са задатком да, док их ученик/ца пева, сам/а осмисли и допуни по личном нахођењу.	1	2	3	4	5
18. Често задајем за домаћи задатак ученику/ци да, са учеником/цом из групе, осмисли музичке диктате које ће на часовима солфеђа свирати осталим ученицима.	1	2	3	4	5
19. Често задајем домаће задатке да ученик/ца самостално пронађе композиције (различитих музичких жанрова) у којима се појављују одређени музички појмови, појаве или феномени (нпр. задајем задатак да ученик/ца понађе композицију у којој се јављају мутација; дијатонска модулација; оштар ритам; синкопа и слично), те се стиче утисак да то код њега/ње буди велику радозналост у раду.	1	2	3	4	5
20. Трудим се да ученику/ци на сваком часу солфеђа буде занимљиво и дајем му/јој креативне музичке примере, те се стиче утисак да га/је то подстиче да промишља о сваком домаћем задатку на исти начин како би ми на исти начин одговорио.	1	2	3	4	5

4.7²¹.ПДИФСРИС

13. Трудим се да, код ученика који имају проблем са јавним наступом, осмислим различите технике како би страх од јавног наступа ученик/ца превазишао (нпр. организујем	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

²¹ 1-тако никада нисам радио/ла;2-углавном то не радим;3-осредње се користим тиме; 4-углавном тако радим;5-увек тако радим

певање у дуету или групи, бодрим ученика/цу и стварам пријатну атмосферу како би се опустио/ла, истичем његове/њене добре стране и похваљујем сегменте из солфеђа који му/јој одлично иду и слично).					
14. Иако сам најавио оцењивање на усменој провери, често саопштавам ученику /ци да неће бити оцењивања и да вежбе изводи на начин да не размишља о евентуалној оцени.	1	2	3	4	5
15. Трудим се да се распевавање често одвија уз акордску пратњу како бих направио пријатну и опуштenu атмосферу на часу (нпр. док траје распевавање све време свирам акорде или обogaћену акордску музичку пратњу).	1	2	3	4	5
16. У току извођења мелодијских вежби све време свирам акордску пратњу или обogaћену акордску пратњу.	1	2	3	4	5
17. Уколико се ученик/ца није добро спремио/ла за проверу знања, те је добио/ла лошију оцену, увек га/је подстичем да што пре поправи оцену (нпр. бодри га/је, објашњавам додатно где је погрешно/ла, задајем му/јој додатне задатке и сл.).	1	2	3	4	5
18. Уколико ученик/ца одређене сегменте домаћег задатка уради на другачији начин од других (нпр. пронађе занимљивије хармонско решење, изнедрим оригиналне музичке примере), увек га/је похвалим и истакнем његов/њен рад.	1	2	3	4	5
19. Често када ученик/ца износи закључке и предлоге за решење постављеног проблема (нпр. теоријска анализа мелодијских примера), саслушам га/је и продискутује са њим/њом , те буде приметно да се ученик/ца осећа пријатно и уважавано.	1	2	3	4	5
20. Уколико приметим да је ученик/ца из неког разлога нерасположен/а или тужан/на, све време се трудим да га/је	1	2	3	4	5

орасположим на начин да подстичем његову/њену активност на часу и слично.					
21. Уколико ученик/ца жели да одустане од покушаја да одређени проблем који му/јој не иде превазиђе из солфеђа , све време, на различите начине, објашњавам могућности за његовим превезилажењем и подстичем га/је да покуша да га реши .	1	2	3	4	5
22. Уколико се деси да ученик/ца коме лошије иде предмет солфеђо изнесе мишљење да је уписао/ла погрешну школу и да није за то за чега се одлучио/ла, углавном се сложим са њим/њом , подржим га/је и саветујем га/је да тражи алтернативу .	1	2	3	4	5
23. Иако ученикове/цине вештине и знање из солфеђа нису још увек на задовољавајућем нивоу за одлазак на такмичење , ипак инсистирам да дође на припреме са другим ученицима који ће сигурно ићи на такмичење, те му на тај начин уливам додатно самопоуздање .	1	2	3	4	5
24. Увек саветујем ученика/цу да се добро припреми за усмено одговарање како би био/ла што сигурнији/ја и како би имао/ла више самопоуздања при извођењу.	1	2	3	4	5

4.8.²²ПДИППОТС

11. Иако ученик/ца сматра није способан/на за одлазак на такмичење из предмета солфеђо , јер му/јој не иду све области подједнако добро (мелодика, ритам (парлато) и	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

²² 1-тако никада нисам радио/ла;2-углавном то не радим;3-осредње се користим тиме; 4-углавном тако радим;5-увек тако радим

диктат), ипак га/је бодрим и одвајам време за њега/њу како бих га/је спремио за такмичење, јер видим потенцијал.					
12. Често похвалим ученика/цу пред целом групом када добро изведе одређену вежбу или напише диктат, те га/је бодрим у његовој/њеној одлуци за одлазак на такмичење из солфеђа.	1	2	3	4	5
13. Када ученик/ца изводи мелодијску вежбу, све време га/је подстичем да испоштује сва средства музичког израза (нпр. динамику, темпо, знаке за артикулацију, легато, стакато и слично).	1	2	3	4	5
14. У току извођења мелодијске вежбе, подстичем ученика/цу да што више покаже сопствени уметнички израз (нпр. да по личном нахођењу изведе мелодијску вежбу примењујући, поред назначених, што разноврснија средства музичког израза, као што су различита динамика, начини извођења и слично).	1	2	3	4	5
15. Током спремања ученика/це за одлазак на такмичење, често тражим од њега/ње да сам/а прати, оцењује, коригује и побољшава своје активности , што га/је чини сигурнијим у свом раду.	1	2	3	4	5
16. Како бих што боље припремио ученика/цу за одлазак на такмичење , чак и у току редовних часова, задајем му/јој више домаћих задатака него другим ученицима.	1	2	3	4	5
17. Понекад ученика/цу поставим на моје место, да буде у улози професора, са задатком да пажљиво слуша извођења других ученика и да им каже своја запажања и сугестије о томе како су извели вежбе , што доприноси бољем опажању приликом сопственог извођења.	1	2	3	4	5
18. Како бих ученику/ци улио додатну сигурност пред одлазак на такмичење , трудим се да увек направим пријатну и позитивну атмосферу на часу.	1	2	3	4	5

19. Увек обраћам пажњу на количину треме коју ученик/ца има пред извођење , односно евентуално такмичење и разговара са њим/њом о томе како се осећа , да ли се плаши, трудећи се све време да му/јој пружим подршку и да га/је наведем на позитивне мисли , не дајући простора за лоше мисли и осећај панике.	1	2	3	4	5
20. Пред одлазак на такмичење ученику/ци често говорим о техникама и стратегијама за овладавањем стресом (нпр. увек ученику/ци говорим да уколико осети страх удахне неколико пута дубоко, да верује у себе и да не размишља о могућим грешкама, већ да мисли позитивно и покаже своје умеће и слично).	1	2	3	4	5

4.9²³.ПДИПСУС

14. Често подстичем ученика/цу да направи план вежбања и учења како би све мелодијске и ритмичке вежбе које су задате за усмену проверу на време спремио/ла.	1	2	3	4	5
15. Уколико ученик/ца жели да добије највишу оцену из усмене провере из солфеђа , увек га/је подстичем на размишљање о томе шта је све неопходно да увежба и колико је времена потребно да посвети вежбању.	1	2	3	4	5
16. Често од ученика/це тражим да процени властите способности организације рада, вежбања и учења , које су показатељи успешности из солфеђа (нпр. након усмене провере ученик/ца има задатак да процени на који начин се организовао/ла за вежбање и учење, да ли је почео/ла на време, да ли је било потребно више вежбе и слично).	1	2	3	4	5

²³ 1-тако никада нисам радио/ла;2-углавном то не радим;3-осредње се користим тиме; 4-углавном тако радим;5-увек тако радим

17. Често тражим од ученика да у току тромесечја и полугодишта анализира своје методе или стратегије учења (нпр. након првог тромесечја ученик/ца има задатак да анализира организацију сопственог вежбања и учења из солфеђа; разговарамо о временском оквиру свакодневног вежбања, о успешности у различитим областима из солфеђа и на који начин би евентуално могао/ла да побољша одређене сегменте градива до краја полугодишта и слично).	1	2	3	4	5
18. Након усмене провере, често тражим од ученика/це да сам/а процени за коју оцену је било његово/њено одговарање , као и да образложи које делове је добро отпевао/ла, а који би евентуално делови следећи пут могли бити бољи.	1	2	3	4	5
19. У току усмене анализе мелодијске вежбе и изложеног плана путем кога ће је ученик/ца тачно извести, често тражим да образложи и опише због чега је изабрао/ла баш те начине размишљања у току извођења , који ће довести до тачно отпеване мелодијске вежбе.	1	2	3	4	5
20. Како би увежбао/ла задато градиво (нпр. слушање, опажање и записивање музичких диктата), често подстичем ученика/цу да вежба заједно са ученицима из своје групе (нпр. подстичем га/је да оформи сам/а групу ученика, те да свирају једни другима диктате како би их увежбали и слично).	1	2	3	4	5
21. Често подстичем ученика/цу да, у сарадњи са другим ученицима из групе, осмисли и креира критеријуме на основу којих ће се вредновати њивох рад из солфеђа .	1	2	3	4	5
22. Често произвољно задајем ученику/ци вежбе које треба да увежба за следећи час, а потом тражим од њега/ње да подели своје мишљење о томе да ли ће стићи за следећи час да увежба толико вежби, да ли ће моћи са лакоћом да их	1	2	3	4	5

отпева, да ли је способен/на да изведе вежбе без грешке и слично.					
23. Често задајем ученику/ци задатке где је неопходна велика концентрација и самоконтрола при извођењу (нпр. када ученик/ца увежбава ритмичку вежбу из области музички ритам, добије задатак да са једном руком откуцава јединицу бројања, а са другом руком откуцава ритмичка трајања).	1	2	3	4	5
24. Често подстичем ученика/цу на разговор о томе која су његова/њена очекивања из предмета солфеђо, шта очекује да ће научити и усвојити предвиђеним градивом, шта ће постићи путем решавања својих обавеза из предмета солфеђо и слично.	1	2	3	4	5
25. Често подстичем ученика/цу да води евиденцију вежбања и учења из солфеђа, како би лакше одржавао/ла контролу над собом и својим обавезама.	1	2	3	4	5
26. Када ученик/ца добије лошију оцену из солфеђа, јер се није довољно спремио/ла, углавном тражим да исказе своје мишљење о разлозима и најчешће га/је подстичем да схвати да је проблем у недовољном труду и вежбању, слабијем кориштењу или неадекватној употреби стратегија вежбања и учења, а не у његовим/њеним личним способностима.	1	2	3	4	5

Много Вам хвала на Вашем труду и залагању које ће, надамо се, допринети побољшању наставног процеса предмета Солфеђо и још боље конекције између ученика и професора солфеђа.