

МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ И МУЗИЧАРИ: ОЧЕКИВАЊА, ТОК И ИСХОДИ*

*Бланка Богуновић***, *Јелена Дубљевић* и *Нина Буден*
Факултет музичке уметности, Београд

Апстракт. Сагледавајући дугорочно развој талента, од тренутка када је уочен до тренутка када се одрасла особа суочава са неопходношћу да се интегрише у професионалне музичке и животне токове, питамо се да ли образовање задовољава њихове потребе и обезбеђује, дугорочно гледано, неопходна знања и вештине. Циљ истраживања је да испита: (1) почетну мотивацију за учење музике и очекивања од музичког образовања; (2) ток развоја младих музичара (степен самоостварености, развојне перспективе, евалуација музичког образовања) и (3) исходе музичког образовања и развој професионалне каријере. Узорак (N=487) чини 5 подузорака: ученици музичког забавишта, ученици основне музичке школе, ученици средње музичке школе, студенти музике и наставници музичких школа и факултета. У раду се анализирају психолошки, образовни и професионални аспекти образовања музички талентованих ученика и студената, као и наставника музике, на 5 сукцесивних узрасних група. Резултати показују да са узрастом расте разнородност и обим очекивања, тежња ка личном, образовном и професионалном целоживотном усавршавању, док истовремено степен испуњености очекивања и степен процене самоостварености значајно опада и говори о континуирано присутном осећању „прикривеног подбацивања“ у групи (релативно) успешних младих музичара и професионалаца. Анализа одговора испитаника говори о још увек традиционалном образовном систему музички даровитих коме недостаје флексибилност и иновативност, и који не обезбеђује довољан ниво трансферабилних вештина и знања. Налази указују на читав кластер конт-

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (број 179018) и „Од иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) – које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011-2014).

** E-mail: bbogunovic@rcub.bg.ac.rs

роверзи које изискују даље преиспитивање и (ре)дизајнирање курикулума (високог) музичког образовања.

Кључне речи: специјализовано музичко образовање, развој музичког талента, целоживотно учење, евалуација музичког образовања.

Потенцијал музички даровитог детета прераста у капацитет уметнички оформљене личности током одвијања сукцесивних развојних етапа (Bloom, 1985; Jorgensen, 2003). Природна датост, даровитост у домену музике, идентификована на почетку музичког образовања, деловањем развојних процеса, срединских и интраперсоналних катализатора, као и среће/околности израста у таленат, који подразумева овладаност доменом и висока постигнућа (Gagne, 2003, 2005). Дуготрајан је пут од препознавања раних знакова музичке даровитости и почетка неговања и подстицања музички талентованих, кроз систематски развој способности и вештина, у оквирима специјализованог музичког образовања до фаза личне и професионалне зрелости у одраслом добу које такође има своје потфазе развоја (Gembris, 2006; Manturzevska, 1990, 1995). Почети музичког образовања даровитих углавном су подстакнути дечијом знатношћом, потребом за изражавањем путем музике и жељом за игром (Winner, 1996). Током школовања, учење кроз игру и даље налази своју примену, с тим што се усложњавањем садржаја и повећавањем захтева, уз истрајност, посвећеност и дисциплину, постепено формира профил будућег музичара. Фазе музичког развоја, које воде ка избору музике као професије, доносе нове компетенције и успехе, али и ризик неиспуњених очекивања. Сваки степен развоја захтева већа улагања, напоре и сагледавање мере „уложеног и добијеног“ на путу самоостварења и/или реализације својих професионалних и животних могућности, и тај процес траје целог живота. Мала је група оних који постижу (достигу) врхунске нивое извођачке експертности (Subotnik & Jarvin, 2005). У великом броју случајева, даровитост/креативност се преусмерава из домена личног испољавања у домен образовања, неговања и подстицања нових генерација даровитих и формирања професионалне и личне каријере у једном другачијем домену бављења музиком.

Налази истраживања указују на релативне разлике у темпу и фазама развоја извођачке и педагошке каријере (Manturzevska, 1990, 1995) и поткрепљују размишљања о проблемима везаним за колизију између очекивања и реализације. Многи музичари покушавају да помире своје личне и професионалне аспирације и захтеве реалности, тако што се баве наставом (као „другим“ избором), али и тако што активно свирају соло или у оркестру и камерним саставима (Altweg, 1990; Vogunović, 2010). Поред дуалности, друго решење за младе музичаре јесу алтернативни, неформални облици музичке професије (поп, рок, џез, етно-

музика, музичка продукција, медији), за које се млади обучавају изван школе, а који захтевају другу врсту (опет врхунских) компетенција и интересовања, за које многи нису припремљени дугогодишњим „тренингом“ у домену традиционалног приступа музичком образовању. Дакле, почетак одраслог, професионалног доба је и моменат када почиње упитаност о исходима образовања музички даровитих.

Познато је да је традиционално успостављен курикулум високог музичког образовања, превасходно, усмерен на класичну уметничку музику и да образује младе таленте за соло, оркестарско и камерно извођење, за рад у различитим теоријским дисциплинама, најчешће у настави, као и за стваралачки рад. Често се дешава да перманентно високи захтеви за врхунским (извођачким) вештинама, нису оправдани у професионалној реалности, јер се после завршавања факултета већина младих музичара запошљава у школама у којима раде као наставници, што захтева значајну промену фокуса њиховог интересовања ка другима, будући да су до тада превасходно били окренути процесима сопственог напредовања. Ова промена, на коју су они често неприпремљени, изазива стрес и доводи често до психолошких проблема у почетном периоду (Kemp, 1996).

Потенцијална професионална криза средњих година завршава се трансформацијом професионалног идентитета наставника (Baker, 2005) или мењањем посла или професије. У таквом тренутку постаје поново актуелно питање оспособљености за различите послове у оквиру професије музичара и поседовање транспарентног знања и вештина, и генеричких вештина које се могу применити на различитим пословима и у разноврсним животним контекстима (Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training, 2010; Smilde, 2009). Да је идеја о трансферабилности, односно о преносивости знања у различите области музичке професије већ постала реалност, показује истраживање спроведено у Немачкој чији резултати указују на то да више од једне трећине испитиваних инструменталиста (гудачи и дувачи) раде као слободни уметници и само једним делом имају стални посао, у оквиру кога обављају немусичке послове. Само један гудач, у целокупном узорку инструменталних извођача (N=268), зарађује за живот као солиста (Gembris & Langner, 2006). Овај број је изненађујуће мали, с обзиром на то да су извођачи током школовања вођени идејом да буду солисти или оркестарски музичари, тако да неочекивани професионални обрт утиче значајно на њихов селф-концепт (Gembris, 2006). Дакле, отвара се питање у ком сегменту и на ком нивоу музичког образовања различити чиниоци развоја музичких, професионалних и личних компетенција могу да дају свој кључни допринос за бољи трансфер вештина битних за укљученост у професионалну праксу. А ради се, поред базичних знања, о вештинама комуникације, тимском раду, концептуалним вештинама (планирања, креативног мишљења), личним вештинама и вештинама

везаним за пословни свет и окружење. Традиционални курикулум високог музичког образовања примарно је фокусиран на стицање знања и вештина у домену класичне уметничке музике (Gembris & Langner, 2006), али с друге стране, очигледно, постоје професионални и тржишни захтеви и за другим усмерењима музичке професије (поп, џез, рок, музичка продукција, медији), који се пре уче у неформалним окружењима (North & Hargreaves, 2008).

Сагледавајући дугорочно развој талента, од тренутка када је уочен до тренутка када се одрасла особа суочава са неопходношћу да се интегрише у професионалне и животне токове, питамо се, да ли образовање, а пре свега васпитање младих талената, задовољава њихове потребе и испуњава очекивања, да ли обезбеђује неопходна знања и вештине. А затим, и институционалну и професионалну подршку у периоду када престају да буду интересантни као „чудо од детета“. Да ли исходи образовања даровитих имају „еколошку ваљаност“ и обезбеђују могућност адаптације на различите захтеве и услове рада у савременим, променљивим друштвеним условима? Да ли образац сталног вежбања, учења, напредовања и стремљења ка високим циљевима, стечен током многих година школовања, опстаје и у професионалном периоду? Да ли поседује даљи развој у складу са концептом целоживотног усавршавања и обезбеђује флексибилност у прилагођавању тржишним околностима, или се задржава у постојећим оквирима?

У нашем истраживању смо пошли од концепта музичког развоја као целоживотног процеса стицања знања и овладавања вештинама, који укључује и паралелни развој личних и професионалних компетенција, са циљем да се освоје високи нивои музичке експертности. Јасно је да је овај процес снажно и неодвојиво одређен утицајем непосредног срединског окружења, квалитетом школског контекста, етосом уметничког и професионалног поља, као и условима ширег социокултурног контекста. У тој системској мрежи школовање представља кључни формативни период, који значајно одређује почетак, ток и исходе реализације музичког потенцијала. Стога истраживање прати узрасну развојну линију од самих почетака музичког образовања до професионалног бављења музиком, сагледавајући га из угла самих учесника.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање о коме извештавамо представља метаанализу резултата неколико повезаних студија. Бави се упоредном анализом психолошких, образовних и професионалних аспеката образовања музички даровитих ученика, студената, и наставника музике, на 3–5 узастопних узрасних група (Bogunović *i sar.*, 2010; Bogunović *et al.*, 2011a; Bogunović *i sar.*, 2011b). Интеграцијом главних налаза омогућено је праћење и увид у узрасне/развојне промене музички даровитих, с једне стране, и услова

музичког образовања и професионалног развоја, с друге стране. Циљ истраживања је да омогући сазнања о очекивањима, току и исходима образовања музички даровитих из развојне перспективе и на основу самоперцепције даровитих. Са овако постављеним истраживачким оквиром разматрали смо:

(1) изворе почетне мотивације за бављење музиком и степен, видове и испуњеност очекивања од музичког образовања, на 4 узастопна образовна нивоа и током професионалне каријере;

(2) ток развоја даровитих током средње школе и студија и професионалне фазе у смислу: степена личне и професионалне самоостварености, опажене професионално-развојне перспективе и субјективне евалуације музичког образовања;

(3) процене исхода музичког образовања у домену педагошког позива и то: стицања стручних компетенција и неформалног учења других музичких жанрова, спремности за дугорочни стручни и професионални развој, усавршавање наставника и задовољства послом.

Узорак (N=487) чини 5 подузорака: ученици музичког забавишта, ученици основне музичке школе, ученици средње музичке школе, студенти Факултета музичке уметности у Београду и наставници средњих музичких школа и Факултета музичке уметности у Београду (Табела 1). У целокупном узорку заступљени су музичари свих музичко-образовних смерова који су груписани у две широко дефинисане групе: извођачи и теоретичари. Узорак је пригодног типа и чине га ученици и наставници из београдских музичких школа.¹

За прикупљање података коришћене су паралелне форме Упитника конструисаног за потребе овог истраживања, са питањима отвореног и затвореног типа (Ликертова скала процене од један до пет), за ученике и студенте (13 питања) и наставнике (18 питања), као и Упитник за ученике основне музичке школе (10 питања) и полуструктурисани интервју за ученике музичког забавишта – 10 питања (Bukvić, 1996; Phelps *et al.*, 2005). Упитници су попуњавани групно, у оквиру часова или индивидуално, када су интервјуи са ученицима били у питању, током летњег семестра 2008/2009. школске године.

Питања у Упитнику за музичко забавиште и основну музичку школу покривала су следеће варијабле: разлог за полазак у музичку школу, ко је утицао на опредељење, очекивања од музичке школе, активности на часовима, степен и извори (не)задовољства, шта би мењали, да ли желе даље да уче музику.

¹ МШ „Станковић“, МШ „Јосиф Маринковић“, МШ „Коста Манојловић“, МШ „Даворин Јенко“, МШ „Др Војислав Вучковић“, МШ „Јосип Славенски“ и МШ „Лисински“.

Табела 1: Структура узорка ученика, студената и наставника музике у односу на пол, узраст, музичко усмерење и разред/годину студија (изражена у процентима)

Подузорци	Пол		Узрастни распон	Музичко усмерење		Разред/година студија				N	
	Мушки %	Женски %		Извођачки одсеци %	Теоријски одсеци %	I %	II %	III %	IV %		
Музичко забавиште	7	7	5-7								14
Основна музичка школа	11	24	7-12	100				19			35
Средња музичка школа	38	62	13-23	81	19	7	3	53	37		167
Факултет музичке уметности	29	71	16-38	43	57	14	29	31	26		136
Наставници музичких школа и Факултета музичке уметности	26	74	21-61	71	29						135

Питања у Упитницима за остале узрасне категорије односила су се на:

- (1) опште карактеристике: пол, узраст, музичко усмерење, разред/година студија, године радног искуства, образовни ниво на коме подучавају;
- (2) почетак музичког образовања: (а) мотиви који су утицали на почетак музичког школовања, (б) очекивања и степен испуњености очекивања од музичког образовања у различитим фазама музичког и професионалног развоја;
- (3) ток музичког образовања: (а) доживљај личне и професионалне самоостварености, (б) перспективе даљег развоја и (в) евалуација музичког образовања;
- (4) процену исхода музичког образовања: (а) стицање компетенција за послове у оквиру музичке професије (педагошки, извођачки, стваралачки рад, медији, продукција, „некласични“ жанрови), (б) професионала очекивања – развој каријере и степен задовољства послом, (в) целоживотно усавршавање (мотивација за лични и професионални развој, облици стручног усавршавања и бављење другим музичким жанровима).

Подаци добијени у вези са питањима отвореног типа обрађивани су квалитативном анализом садржаја тако што су категорисани у три корака, по принципу „левка“. Категорије су формиране током анализе према кластерима одговора испитаника на 7 (ученици и студенти), односно 8 (наставници) отворених питања. Други и трећи корак су били усмерени на формирање општијих категорија одговора и оптималног броја група одговора (три до шест). Установљеним одређеним степеном сличности, али и разлика категорија одговора на узрастима ученика, студената и наставника, омогућена је компаративна анализа одговора с обзиром на развојни ниво на коме се испитаници налазе. Категорије су специфичне за свако од ових питања, тако да ће бити презентоване у делу о резултатима. Квантитативна дескриптивна анализа је извршена у програму SPSS 17.0.

РЕЗУЛТАТИ

Почетна мотивација и очекивања ученика и студената од музичког образовања

Почетна мотивација. Рана позитивна и интринзичка усмереност на музичке активности превладава код ученика музичког забавишта. Наиме, како наводе, њихови разлози за почетак музичког школовања су: љубав према музици (29%), певању (21%), свирању (14%), игри (7%) и учењу нота (7%), мада се и родитељи помињу као они који су дали

предлог (36%). У току прве половине основне музичке школе (III и IV разред основне музичке школе), на узрасту од 9 до 12 година, ученици и даље саопштавају о унутрашњим изворима за бављење музиком: љубав према свирању (40%), певању (8%), музици (11%), али и оне који већ говоре и о стабилности и истрајности мотивације на овом узрасту, а то су „воља, жеља, занимљиво, свиђа ми се“ (20%). Већина ученика изјављује да је одлука о почетку музичког школовања била у „њиховим рукама“ (66%), док су „значајни други“ из непосредног и школског окружења такође имали свој допринос, али у мањој мери: породица (46%), вршњаци (8%) и наставници музичке културе из основне школе (6%). Изјаве средњошколаца о почетној мотивацији указују на висок степен аутономије у одлучивању избора професије и она се, сасвим очекивано, повећава са узрастом, тако да већина студената изјављује да је одлука за бављење музиком била самостална (94%), при чему не занемарују и утицај родитеља (42%), професора (6%), па чак и вршњака (2%). Запажамо да су подршка или утицај континуирано присутни на свим узрастима и да је проценат младих музичара који доносе одлуку уз подршку, савет или консултације са родитељима константан и значајно висок, јер се ради о готово половини испитаника (40%-50%).

Очекивања. На самом почетку школовања ученици музичког зајавишта су у потпуности задовољни својим певањем песмица (86%), учењем нота (79%) и социјалним аспектима комуникације (28%), за њих је бављење музиком игра (Vogunović *i* sar., 2011b). Очекивања ученика основне музичке школе фокусирана су, наравно, на учење инструмента (91%) када и почиње индивидуална настава, и готово сви су задовољни, сматрајући да су оно што су очекивали и добили – 94% (Табела 2). На узрасту средње школе запажамо значајан пораст у врстама очекивања, примерен свакако својствима адолесцентног узраста, али и средњој фази професионалног музичког образовања. Развој личних капацитета, „напредак, усавршавање потенцијала, формирање комплетне личности, подизање на виши ниво“, представљају аспирације младих уметника, на посвећен и предан начин, којим се „све остало“ ставља у други план (Csikszentmihalyi *et al.*, 1993). Очигледно је да је развој интринзичких ресурса примаран и да је унутрашња мотивација стабилно интегрисана у „лични идентитет извођача“ (MacDonald *et al.*, 2002), што се одржава, али и разрађује на студентском узрасту.

Табела 2: Очекивања од музичког образовања на три узрасна нивоа – ученици основне, средње музичке школе и студенти Факултета музичке уметности

	Ученици основне музичке школе		Ученици средње музичке школе		Студенти Факултета музичке уметности	
	N=35	%	N=167	%	N=136	%
Врсте очекивања	Да свирају	91	Лични раст и развој, усавршавање, развој креативности	95	Лични раст и развој	35
	Да певају	57	Добри наставници и сарадња	19	Стицање знања и вештина	34
	Да се друже	14	Ништа посебно	20	Диплома и могућност запошљавања, добри услови рада	31
	Да слушају музику	6	Добар посао и диплома	9	Развој креативног извођења и разнолика музичка искуства	14
	Да се играју	3	Добро окружење и радна атмосфера	8	Компетентни и лично ангажовани наставници	11
	Да науче нешто ново	6	Јавни наступи и музичка пракса	6	Когнитивна стимулација и плодна образовна размена	10
	Степен испуњености	У потпуности испуњена	94	У потпуности или у великој мери испуњена	82	У потпуности или у великој мери испуњена

Налази указују да су студентска очекивања снажно изражена на пољу личног, креативног, уметничког и когнитивног развоја, као и у правцу проширивања искуства музичког извођења/јавног наступања. Студентска очекивања су, с једне стране, одређена тежњом ка продубљивању релевантних унутрашњих снага (личност, знања, вештине, креативност, когнитивни развој), али и захтевима онога што следи после студија, а то је професионална каријера. Испољене су прагматичне аспирације и циљеви који се тичу будућег запослења и социјалног статуса. Можемо рећи да су очекивања студената, генерално, двојако иницирана, личним и професионалним растом и развојем, али и добрим радним местом „зарађеним“ дипломом универзитета. Студенти су, као и средњошколци, очигледно спремни да уложе напор у унапређивање знања и усавршавање извођачких вештина, претпостављајући/очекујући да ће им компетентни и лично ангажовани наставници помоћи у остваривању циљева.

Дакле, када се ради о очекивањима младих музичара, запажамо да се њихов број са узрастом повећава, као и разноврсност природе онога што је потребно да школа пружи даровитима. Очекивања, у ствари, представљају израз њихових аспирација и тежњи и говоре о садржајима који су им потребни, које њихова даровитост „тражи“ да би напредовала и реализовала се у образовном и касније професионалном контексту. Резултати снажно говоре у прилог стабилности високих аспирација, и то испуњавањем пре свега унутрашњих развојних циљева, који су надаље повезани са високим стандардима уметничког извођења и креације. Међутим, изненађује опадајући тренд испуњености очекивања са порастом нивоа образовања и узрастом наших испитаника. Он би се могао једним делом објаснити и повећаном критичношћу и увидима који расту са узрастом, као и перфекционизмом који одликује музичаре уопште, а шта нам то говори о образовању, видећемо у наредном одељку.

Ток музичког образовања

Самооствареност. С обзиром на то да образовање младих музичких талената, а посебно средњошколско и универзитетско које представља и професионално опредељење, има кључну формативну улогу у развоју даровитости и реализацији датих потенцијала, одговори испитаника на три узрасна нивоа (Табела 3) су узнемиравајући, јер указују на пад процене самоостварености испитаника са порастом узраста. „Критичну тачку“ представља студентски узраст после кога се процена не мења. На нивоу средње школе готово половина ученика сматра да и даље треба да напредује, што је у оквирима очекиваног. Овакав налаз доводи у питање функционалне вредности образовног процеса у домену специјализованог музичког образовања. Наиме, очекивали бисмо да степен самоостварености расте са узрастом због повећања знања и искуства и личног развоја. Поред тога, ови ученици се већ 10 година континуирано

и посвећено баве музиком и према налазима постојећих истраживања они испуњавају један од предуслова за почетак фазе музичке експертности (Jorgensen, 2004).

Табела 3. Самооствареност и перспективе развоја талента на три узрасна нивоа – ученици средње музичке школе, студенти Факултета музичке уметности и наставници

	Ученици средње музичке школе		Студенти Факултета музичке уметности		Наставници у музичком образовању	
	N=167	%	N=136	%	N=135	%
Реализација талента	У потпуности или у великој мери	45	У потпуности или у великој мери	28	У потпуности или у великој мери	25
Перспектива даљег развоја	Усавршавање способности и вештина	38	Развој вокално-инструменталних техника и вештина	44	Целоживотно усавршавање – лично, у подучавању и извођачким вештинама	38
	Искуство и стицање вештина у јавном наступању	10	Лични развој, независност, самопоуздање, увећавање креативности	24	Стручно усавршавање – семинари, мастер клас, даље образовање	10
	Емоционални развој и сазревање	13	Професионално усавршавање	20	Искуство у новим областима музике	5
			Јавни наступи	11	Бављење педагогијом	13

Развојна перспектива. Изненађује перманентна потреба за даљим развојем, унапређењем и професионалним усавршавањем, доследно испољена на сва три узрасна нивоа (Табела 3). Већ је установљен вредносни систем младих музичара у оквиру кога се ови циљеви и постављају, а то је самоактуализација, естетска и сазнајна оријентација (Bogunović, 2010; Bogunović i sar., 2012). Наставници сматрају да простора за даљи развој увек има и да лични развој треба да траје читавог живота. Снаж-

на дискрепанца између опаженог степена самоостварености и константне и чврсто укоренење тежње ка унапређивању и високим очекивањима, наводи на размишљање и о перфекционизму као кључу латентног „осећања подбацивања“ наших испитаника. Перфекционизам и анксиозност музичара као групе, у односу на немужичаре, који су већ установљени у радовима других аутора, (Lehmann *et al*, 2007; Kemp, 1996; Mirović i Vogunović, 2012), а затим и стално самопреиспитивање, релативност вредновања квалитета извођења, представљају само неке од аспеката професионалног „пакета“ који млади музичари стичу такође током процеса образовања.

Евалуација музичког образовања. Поређењем процена ученика, студената и наставника, који сагледавају процес образовања из различитих животних улога и искуствене праксе, уочавамо да су њихова мишљења релативно слична, иако је степен наглашености одређених „јаких“ и „слабих“ страна другачији (Табела 4). Када се ради о процени „јаких“ страна плана и програма високог музичког образовања, све три групе испитаника недвосмислено стављају на прво место *професионално образовање и унапређење вештина*, и ово је била категорија одговора око које није било дилеме и која је нарочито „похваљена“ у групи наставника. Друга категорија око које је готово потпуна усаглашеност, јесте питање „најслабије“ стране музичког образовања према процени испитаника, а то је *наставни план и програм*: концепт, организација наставе и времена и садржај (недостатак опште културе и знања, дискутабилан избор предмета). Слагање уочавамо у све три узрасне категорије и када се ради о *лошим физичким и материјалним условима рада*, што укључује недостатак литературе, лоше инструменте, недостатак простора, скромно снабдевене библиотеке, лош веб-сајт. Наставници помињу и шире социоекономске проблеме, општу климу запостављености културе, уметности и посебно класичне музике у друштву, што на њих делује дестимулативно.

С друге стране, када је у питању *процена компетенција, личних и комуникацијских својстава, као и квалитет рада наставника* уједначен број испитаника се на сва три узраста изјаснио у биполарним категоријама процене (Табела 4). Са узрастом се значај који се (и у позитивном и негативном смислу) приписује овој категорији одговора повећава и нарочито критички став имају сами наставници музичких школа. Сматрамо да је ова биполарност свакако снажно одређена дивергентним личним искуствима. Још један важан аспект музичког образовања се појављује кроз све три узрасне категорије, такође са биполарним оценама. Ради се о *стицању компетенција за вокално-инструментално јавно наступање и такмичења*. Овај сегмент музичких и уметничких активности високо је вреднован у пољу уметности и процена извођачке успешности и значајно доприноси статусу уметника, добром или лошем. Мишљења смо да се и овде ради о супротним индивидуалним искуствима наших испи-

таника, која су и условила овакав распоред њихових одговора. Налаз потврђује значај још једног елемента Гањеовог модела развоја даровитости (Gagne, 2003, 2005), а то је срећа/околности. Резултати јасно указују да су у домену уметничког образовања у коме су снажно присутни афективни и социјални агенси као фацилитатори услова за узлазно напредовање талентованих. Они се односе на даровиту особу, као и на њено непосредно и шире окружење.

Табела 4: Евалуација музичког образовања на три узраста – „јаке“ и „слабе“ стране

	Ученици средње музичке школе		Студенти Факултета музичке уметности		Наставници у музичком образовању	
	N=167	%	N=136	%	N=135	%
Јаке стране	Професионално унапређивање и развој	36	Професионално унапређивање – знање, вештине, компетенције	32	Професионално образовање и развој вештина	47
	Ефикасна настава, добра сарадња са наставником	9	Висока стручност и свестраност наставника, креативност, контакт	21	Изазовни контекст за лични, креативни и когнитивни развој	23
	Професионално сазревање кроз јавно наступање	3	Стицање компетенција за уметничко инструментално извођење	18	Висок квалитет наставника и добра сарадња	22
	Лични, креативни и когнитивни развој	4	Лични, креативни и когнитивни развој	10		
	Диплома, посао	4	Наставни план и програм	10		
	Сарадња са колегама	4				

Слабе стране	Наставни план и програм – садржај, организација	18	Наставни план и програм – концепт, организација, садржај	34	Наставни план и програм – организација, оптерећеност, несклад програма и праксе	34
	Квалитет рада наставника	11	Нестручност, недовољно залагање, непрофесионализам наставника	21	Неадекватан ниво стручности наставника – компетенције, ангажовање, сарадња, објективност	33
	Лоши услови рада и опремљеност инструментима	7	Припрема за инструментално јавно наступање	18	Недовољно јавних наступа и такмичења	11
	Недостатак естетских и уметничких активности ученика	10	Лоши физички и материјални услови	13	Лоши физички и материјални услови	7
			Недостатак естетских и уметничких активности студената	9	Лоша ситуација у земљи	4

Исходи музичког образовања

Стручне компетенције. Имајући у виду чињеницу да је високо музичко образовање последња фаза у професионалној припреми младих музичара, интересовало нас је како они процењују степен овладаности знањима и вештинама за послове који их очекују после завршавања студија. Испитаници сва три подузорка у којима постоји јасна професионална одређеност за музику, ученици, студенти и наставници, сматрају да у току образовања стичу највише компетенција у домену извођаштва ($M=3.70$; $SD=1.04$), педагошког ($M=3.43$; $SD=1.07$) и стваралачког рада ($M=3.18$; $SD=1.15$). Ова процена се могла и очекивати, с обзиром на то да је готово целокупно образовање (у трајању од 6 до 14 година) јасно ус-

мерено на овладавање (соло) вокално-инструменталним извођењем. На супрот томе, мада очекивано, недостатак компетенција се, по њиховом мишљењу, огледа у оспособљености за послове у оквиру „некласичних“ жанрова, на пример поп, рок, џез, хип-хоп ($M=2.17$; $SD=1.35$), рад у медијима ($M=2.08$; $SD=1.25$) и у музичкој продукцији ($M=1.82$; $SD=1.19$). Дакле, стицање знања и вештина у оквиру „традиционалних“ видова образовања и даље има примат.

Обученост и искуство за рад у медијима, продукцији и другим музичким жанровима, за којима постоји потражња на тржишту рада, још увек није системски у потпуности присутна², и то је проблем који плански настоје да превазиђу и неке западноевропске високе институције музичког образовања (North & Hargreaves, 2008). Будући музичари, који нису заинтересовани за каријеру у уобичајеним оквирима музичке професије, препуштени су стицању неформалног знања у ваншколском контексту где је природа учења другачија, самоусмеравајућа и често се одвија у групи вршњака или истомишљеника, у такозваном неформалном окружењу (North & Hargreaves, 2008). Очигледно је да се слични процеси одвијају и у нашој средини, јер релативно велики број испитаника саопштава да су, поред бављења класичном музиком, активни и у домену џез, поп, рок, хеви-метал, реп, евергрин, фолк и позоришне музике (33% ученика музичких школа, 41% студената и 33% наставника музике). Додали бисмо да наши испитаници процењују ова искуства као корисна за проширивање могућности и слободу у музичком изражавању, боље слушање музике, проширивање музичког искуства, разумевање музике, повећање флексибилности у музичком мишљењу и креативност, овладавање извођачком тремом и за финансијску добробит.

Професионални развој и усавршавање наставника. Постоје студије у којима је установљен висок ниво образовања наставника музике у односу на општу популацију наставника (Joksimović i Bogunović, 2005), као и њихова жеља за континуираним усавршавањем и личним развојем (Bogunović, 2010; Bogunović, 2005). Овај налаз се потврђује јер две трећине наставника говори о потреби целоживотног развоја – личног, професионалног и/или образовног (Табела 3). Облици професионалног усавршавања који су у највећој мери заступљени јесу семинари ($M=3.57$; $SD=1.58$) и мајсторски курсеви ($M=3.44$; $SD=1.59$), а као активни видови усавршавања у личном и извођачком смислу одвијају се колективно/групно концертно музицирање (оркестар, камерна музика и хор) ($M=3.55$; $SD=1.64$) и солистичко наступање ($M=3.04$; $SD=1.77$). Овај налаз је и логичан с обзиром на то да две трећине узорка чине наставници инструменталне наставе. Семинари су, пак, подједнако важни за све

² На Факултету музичке уметности, Универзитет у Београду од 2012/2013. школске године отворен је Одсек за џез музику, док на неколико приватних музичких академија и виших школа постоје смерови за музичку продукцију.

образовне профиле. Извор мотивационих подстицаја за даљим усавршавањем за највећи број испитаника јесте задовољство (67%) које им само усавршавање причињава, затим потреба за личним развојем (66%), могућност да се допринесе развоју младих талената (64%), жеља за стицањем знања (54%), жеља за напредовањем у струци (50%), а најмањи извор представља стимулативно професионално окружење (34%).

Задовољство професионалном каријером. Одговори наставника о (не)задовољству јасно указују да су разлози за задовољство углавном интринзичке природе (40%) и да доминирају, а незадовољства за друге и/или околности (33%), што може представљати део одбрамбених механизма карактеристичних и за општу популацију (Табела 5).

Табела 5: Разлози (не)задовољства остварењем професионалне каријере

Разлози задовољства	%	Разлози незадовољства	%
Мотивациона својства (рад, упорност, труд, амбиција, воља, истрајност)	35	Однос државе према уметницима – маргинални статус, криза система вредности	12
Особине личности (таленат, креативност, савесност, карактер, пожртвованост)	17	Друштвено-економске неприлике	11
Љубав према професији	13	Околности	7
Интересовања	7	Приватни проблеми	7
Усавршавање, истраживање	7	Средина	6
Професори, контакти, сарадња са креативним уметницима	8	Здравствени проблеми	2

Напомена. N=135

Уочава се велика дискрепанца у разлозима за задовољство, односно незадовољство (не)остварењем професионалне каријере. Поред тога, наставници као један од значајних фактора неиспуњености професионалних очекивања наводе утицај друштвено-економских околности (60% одговора испитаника). Налази су складу са постојећим налазима добијеним на узорку наставника музике и школа општег образовања који указују да се друштвено-економски статус наставника одражава на испуњеност њихових животних очекивања, како у погледу задовољења основних тако и „виших потреба“ и да оно утиче на њихов начин живота и квалитет рада и односа са ученицима (Bogunović i Stanković, 2008; Stanković i

Bogunović, 2008). Можемо закључити да наставници у музичким школама, упркос различитим друштвено-економским тешкоћама и недостатку компетенција за одређене послове, ипак проналазе мотиве и начине за бављењем одабраном професијом и да су унутрашњи чиниоци, без обзира на отежавајуће срединске околности, примарни покретачи професионалног развоја.

Одговори на питање о томе да ли су размишљали о промени посла или професије показују да највећи број испитаника (74%) није размишљао о промени, али тек 7% изјављује да су потпуно задовољни послом који обављају. Наставници који размишљају о промени посла (14%) као разлоге наводе финансијске проблеме, лоше услове рада, некреативне програме и мало простора за лично напредовање. При томе би половина наставила да се бави музиком у неком другом виду, док би друга половина променила сферу интересовања. Последњи резултати наводе на размишљање о томе зашто готово две трећине наставника музике, упркос неиспуњеним очекивањима и осећању „латентног подбацивања“ и друштвено-економским тешкоћама, истрајава у бављењу професијом по моделу „један посао за цео живот“, што представља део наслеђа друштвено политичког уређења и типично је, у великој мери, и за наше друштво данас.

Завршна разматрања

Резултати истраживања показују да се са узрастом повећава самосталност музички даровитих у избору наредног степена школовања, и извор мотивације се помера са спољашњих на унутрашње ресурсе. Са узрастом расте разнородност и степен очекивања, тежња ка личном, образовном и професионалном целоживотном напредовању и усавршавању. Насупрот томе, степен испуњености очекивања са узрастом драматично опада и стога се поставља питање да ли музичко образовање „одговара“ на потребе даровитих и да ли се даровити и образовање „разумеју“. У прилогу томе говори и узнемиравајуће низак степен процене самоостварености/развоја потенцијала, који са узрастом прогресивно опада и говори о континуирано присутном осећању „прикривеног подбацивања“ у групи (релативно) успешних младих музичара и професионалаца. Разлози могу, наравно, бити и личне природе, али је могуће и претпоставити изванредан степен (не)осетљивости образовног система и друштвених институција да „препознају“ и у довољној мери подрже реализацију капацитета талентованих. Налази указују да кључни период представљају студије, када млади музичари имају довољно искуства, знања, зрелост и критичност и када могу да сагледају „прошлост“ и да „виде будућност“, односно професионалну каријеру. На свим узрастима је унутрашња мотивисаност инхерентна „музичком идентитету“ и она представља основни покретач, упркос срединским ометањима различитих нивоа и вр-

ста. Дакле, развојне перспективе младих музичара са узрастом добијају на комплексности, почевши од почетног свирања и певања до завршног стадијума који подразумева перманентно усавршавање.

Налази истраживања подстичу да се запитамо какав је квалитет и какви су ефекти музичког образовања и васпитања музички даровитих. Неки од разлога за незадовољство, око којих су усаглашени испитаници све три узрасне групе (ученици, студенти и наставници) јесу: концептуални и садржајни (не)квалитет наставног плана и програма, личне и професионалне компетенције наставника, недовољно јавних наступања и праксе и лоши физички и материјални услови образовања. Систем је још увек традиционалан, недостаје му флексибилност и иновативност, и у овом тренутку не обезбеђује довољан ниво трансферабилних вештина и знања који би омогућио већу адаптабилност на потребе данашњег тржишта рада. Још увек постоји оријентација „један посао за цео живот”, што одражава извесну ригидност и конзервативност система, и могуће је да је наметнута отежаним друштвено-економским околностима и потребом за сталним послом. Још један чинилац који доприноси комплексности питања музичког образовања и професије музичара јесте низак ниво музичке културе у друштвеном окружењу који не стимулише потражњу за оном врстом компетенција које обезбеђују постојећи систем музичког образовања. И стога он, пре свега, почива и одржава се на постојећим улогама наставника, студената и ученика који деле заједничка својства, инхерентна музичком таленту, али и музичкој професији, а то је индивидуалност, савесност, истрајност и ослањање на унутрашње ресурсе. Можемо закључити да налази истраживања осветљавају читав кластер контроверзи, који изискује даље преиспитивање и озбиљно (ре)дизајнирање курикулума музичког образовања, превасходно високог.

Коришћена литература

- Altwegg, R. (1990). Soloist – Orchestral Player – Teacher. *International Journal of Music Education*, Vol. 15, No. 1, 9-12.
- Baker, D. (2005). Peripatetic Music Teachers Approaching Mid-Career: A Cause for Concern? *British Journal of Music Education*, Vol. 22, No. 2, 141-153.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
- Bogunović, B. (2005). Неке карактеристике наставника инструмента у музичкој школи. У К. Harangus и G. Gojkov (прir.): *Zbornik 11* (стр. 341-348). Вршач: Виша школа за образовање васпитача.
- Bogunović, B. и Stanković, I. (2008): „Skriveno siromaštvo“ наставника: status, posledice и strategije prevazilaženja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 40, Br. 2, 403-422.
- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti и Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogunović, B., Dubljević, J. и Jovanović, N. (2010). Muzički darovito dete: Epilog. У G. Gojkov и A. Stojanović (прir.): *Zbornik 16* (стр. 98-113). Вршач: Виша школа струковних studija за образовање васпитача „Mihailo Palov“ Вршач и Universitatea „Aurel Vlaicu“ din Arad-Romania.

- Bogunović, B., Dubljević, J. i Buden, N. (2011a): Quality and Outcomes of High Music Education Estimated by the Music Students and Professionals; in A. Pejatović (Ed.): *Proceedings Book of the 14. International Conference Evaluation in Education in the Balkan Countries* (str. 285-290). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy Faculty of Philosophy, University of Belgrade.
- Bogunović, B., Dubljević, J. i Buden, N. (2011b): Muzičko obrazovanje darovitih: igra ili „više od igre“. U M. Petrović (prir.), *Igra u pedagogiji scenskih umetnosti* (str. 191–199). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Bogunović, B., Dubljević, J., Dubljević, Lj. i Mirović, T. (2012). Vrednosne orijentacije mladih muzičara, *Nastava i vaspitanje*, Vol. 61, No. 2, 317-332.
- Bukvić, A. (1996). *Načela izrade psiholoških testova*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Csikszentmihalyi, M., K. Rathunde & S. Whalen (1993). *Talented Teenagers: the Roots of Success and Failure*. New York: Cambridge University Press.
- Gagne, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.): *Handbook of Gifted Education* (pp. 60-74). Boston, Mass: Allyn & Bacon.
- Gagne, F. (2005). From Gifts to Talents: the DMGT as a Developmental Model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 98-119). New York: Cambridge University Press.
- Gembris, H. (2006). *Musical Development from a Lifespan Perspective*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Gembris, H. & Langner, D. (2006). What are Instrumentalists Doing After Graduating from Music Academy? In H. Gembris (Ed.), *Musical Development from a Lifespan Perspective*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Joksimović, S. i B. Bogunović (2005). Nastavnici o kontekstu nastave i postignuće učenika. U R. Antonijević i D. Janjetović (prir.), *TIMSS 2003 u Srbiji* (str. 270-291). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jorgensen, H. (2003). Instrumental Practice and Developing Musicianship. In R. Kopiez, A.C. Lehmann, I. Wolther & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 195-199). Hanover: University of Music and Drama.
- Jorgensen, H. (2004). Strategies for Individual Practice. In A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 85-104). Oxford: Oxford University Press.
- Kemp, E. (1996). *The Musical Temperament. Psychology and Personality of Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- MacDonald, A. R., D. J. Hargreaves & D. Miell (2002). *Musical Identities*. Oxford: University Press.
- Manturzevska, M. (1990). A Biographical Study of the Life-span Development of the Professional Musicians, *Psychology of Music*, Vol. 18, 112-138.
- Manturzevska, M. (1995). Unterschiedliche Verläufe musikalischer Werdegänge im Licht biographischer Interviews mit zeitgenössischen polnischen Musikern; in H. Gembris, R. D. Kraemer & G. Maas (Hgs.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994* (23-41). Augsburg: Wißner.
- Mirović, T. i Bogunović, B. (2012). Da li se studenti muzike razlikuju od studenata ostalih fakulteta po izraženosti ranih maladaptivnih shema i anksioznih i depresivnih simptoma? *Empirijska istraživanja u psihologiji* (str. 180-181). Beograd: Filozofski fakultet.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

- Phelps, R. P., R. H. Sadoff, E. C. Warburton & L. Ferrara (2005). *A Guide to Research in Music Education*. Oxford: The Scarecrow Press.
- Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training (2010). *Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives*. Amsterdam: Drukkerij Terts.
- Smilde, R. (2009). *Musicians as Lifelong Learners: Discovery through Biography*. Delft: Eburon Academic Publishers.
- Stanković, I. i Bogunović, B. (2008). Nastavnik u vremenu tranzicije. U S. Gašić-Pavišić i S. Joksimović (ur.), *Obrazovanje i siromaštvo u zemljama u tranziciji* (str. 107-120). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Subotnik, R. F. & Jarvin, L. (2005). Beyond Expertise: Conceptions of Giftedness as Great Performance. In R. J. Stemberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 343-357). New York: Cambridge University Press.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*. New York: Basic Books.

Примљено 01.10.2012; прихваћено за штампу 13.11.2012.

Blanka Bogunović, Jelena Dubljević and Nina Buden
MUSIC EDUCATION AND MUSICIANS:
EXPECTATIONS, COURSE AND OUTCOMES

Abstract

Considering the long-term talent development, from the moment of its recognition to the moment when an adult is confronted with the necessity of integration in the professional music and life streams, we wonder whether education satisfies the needs of talents and provides, in the long run, the necessary knowledge and skills. The aim of this research was to investigate: (1) the initial motivation for learning music and expectations from music education; (2) the course of development of young musicians (the degree of self-actualisation, developmental perspectives, evaluation of music education) and (3) outcomes of music education and development of the professional career. The sample (N=487) consisted of five subsamples: music kindergarten pupils, students of primary music schools, students of secondary music schools, university students of music and teachers at music schools and universities. The paper analyses psychological, educational and professional aspects of education of musically gifted pupils and students, as well as music teachers in five successive age groups. The results indicate that with an increase in age there is a considerable increase in the variety and scope of expectations and a higher aspiration towards personal, educational and professional lifelong improvement, while, at the same time, there is a considerable decrease in the level of fulfilment of expectations and the level of assessment of self-actualisation. This is indicative of a continuously present feeling of "hidden underachievement" in the group of (relatively) successful young musicians and professionals. Analysis of respondents' answers points out to the existence of still traditional system of music education, which lacks flexibility and innovation and fails to provide a sufficient level of transferable knowledge and skills. The findings point out to a whole cluster of controversies demanding further reconsideration and (re)designing of the curriculum of (high) music education.

Key words: specialist music education, musical talent development, lifelong learning, evaluation of music education.

Бланка Богунович, Елена Дублевич и Нина Буден
МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МУЗЫКАНТЫ:
ОЖИДАНИЯ, ХОД И РЕЗУЛЬТАТЫ

Резюме

Рассматривая развитие таланта долгосрочно – с момента его опознания до того момента, когда он уже в качестве взрослого человека сталкивается с необходимостью интеграции в профессиональные музыкальные и жизненные события, мы задаемся вопросом – удовлетворяет ли образование их потребностям и обеспечивает ли необходимые знания и умения на достаточно длительный срок. Цель предлагаемого исследования – выявить (1) начальную мотивацию для обучения музыке и ожидания от музыкального образования; (2) ход развития молодых музыкантов (степень самореализации, перспективы развития, эволюция музыкального образования) и (3) результаты музыкального образования и развитие профессиональной карьеры. Среди испытуемых (N=487) нами выделено 5 подгрупп: дети из музыкальных детских садов, учащиеся начальных музыкальных школ, учащиеся средних музыкальных школ, студенты музыкальных академий и преподаватели музыкальных школ и факультетов. В работе анализируются психологические, образовательные и профессиональные аспекты образования музыкально одаренных учащихся и студентов, а также студентов, на пяти возрастных этапах. Результаты показывают, что с возрастом увеличиваются объем и разносторонность ожиданий, что налицо стремление к личному, образовательному и профессиональному совершенствованию на протяжении всей жизни, однако, одновременно наблюдается значительное понижение степени исполненности ожиданий и степени оценки самореализации, что свидетельствует о постоянно гнетущем чувстве „скрытого упадка“ в группе (сравнительно) успешных молодых музыкантов и профессионалов. Анализ ответов испытуемых указывает на наличие все еще традиционного характера образования музыкально одаренных молодых людей, без достаточного уровня инновативности, приспособленности к реальным требованиям и обеспечения трансферибильности умений и знаний. Результаты указывают на целый ряд противоречий, требующих тщательного перерассмотрения и подготовки новых учебных планов и программ (высшего) музыкального образования.

Ключевые слова: специализированное музыкальное образование, развитие музыкального таланта, учеба на протяжении всей жизни, эволюция музыкального образования.