

PERSONALIZACIJA KAO FAKTOR PODSTICANJA RAZVOJA MUZIČKOG TALENTA KOD UČENIKA

Rezime: Potvrde o kompleksnosti prirode darovitosti dolaze u prvi plan pri svakom susretu sa problemima darovitih pojedinaca, te težim prilikama za njihovo rešavanje. Analizirajući brojne nalaze istraživanja, može se zaključiti da autori ističu da veliku ulogu u napretku darovitih imaju sredinski faktori, u okviru koga se izdvajaju ključne osobe: nastavnici, roditelji i mentori. Cilj rada je da se teorijskom analizom sagledaju mogućnosti personalizovanog pristupa darovitim učenicima sa ciljem razvoja njihovog muzičkog talenta. U ovom radu biće razmatran fenomen mentorstva, značaj, uloga i ishodi njegovog delanja u radu sa muzički talentovanim učenicima. Osnovni nalaz odnosi se na činjenicu da pozitivni rezultati prevazilaženja određenih problema u napretku darovitih, često leže u personalizovanom pristupu i odnosu učenik-mentor, posebno u domenu muzike. Individualizovan pristup, koji podrazumeva uvažavanje celovite ličnosti učenika, može dovesti do vrhunskog napretka muzički talentovanog pojedinca.

Ključne reči: darovitost, muzički talenat, personalizacija, mentor, učenik.

Uvod

Nekoliko decenija unazad, u svetu darovitih i talentovanih, u centru izučavanja brojnih istraživanja, nalazi se sâm daroviti pojedinac. Opšte je poznato da je darovitost svrstana u psihološke fenomene, koji prema Altaras pripadaju oblasti *pozitivne psihologije*, definisane kao discipline zadužene za *plemenite i konstruktivne aspekte našeg ponašanja i doživljavanja* (Altaras, 2006: 5). S obzirom na to da je davno prevaziđena činjenica da je svaki učenik isti, te da je neophodan personalizovan pristup svakoj individui, u području muzičke darovitosti ovaj segment rada predstavlja neophodnost.

Analizirajući položaj, ali i delanje nastavnika, odnosno mentora, kako kroz istoriju, tako i danas, neretko se primećuje kritika njegovog funkcionisanja koja se najčešće odnosi na: načine usvajanja i memorisanja znanja, količinu informacija koje daroviti učenici treba da usvoje u određenom vremenskom periodu, upotrebu odgovarajućih metoda i postupaka, ali i sadržaj nastavnih planova namenjen darovitim učenicima (Ђорђевић, 1997). O pogrešnom izboru metoda i neadekvatnom radu sa darovitima, koji ne utiču bitno na njihovu kreativnost koja je značajna za dostizanje vrhunskih rezultata, govorili su Sternberg (*Robert Jeffrey Sternberg*) i Lubart (*Todd Lubart*), ističući potrebu za rekonstrukcijom planova i programa rada sa darovitima (Sternberg, Lubart, 1992, 1993). S obzirom na to da je svaki daroviti pojedinac jedinstven, te poseduje specifične osobine ličnosti, sposobnosti, mogućnosti, ali se razlikuje i prema inteligenciji, brzini učenja i zapamćivanja, kao i interesovanjima (*Walach, Kogan, 1965*, prema Ђорђевић, 1997), sasvim je jasno zbog čega se ističe značaj savladavanja sadržaja predmeta putem personalizacije rada, koji će omogućiti individualizovan pristup svakoj jedinki.

¹ jaca.stolic@gmail.com

² g_gojkov@mts.rs

O problematici nastave muzike i ulozi mentora

Kako bi se shvatio značaj isticanja uloge mentora u radu i napretku muzički talentovanih učenika, najpre će se pristupiti pojašnjenju problematike rada sa kojom se, u profesionalnom muzičkom obrazovanju, susreću nastavnici muzike. Muzičke škole predstavljaju specifičnu vrstu škole koju upisuju muzički daroviti učenici. Često takvi učenici dosegnu vrhunac muzičke uspešnosti, ali se neretko dešava i neuspeh, odnosno napuštanje muzičkog školovanja ili fokus na neke druge oblasti koje nisu vezane za muziku (Altaras, 2006, Bogunović, 2010). Odustajanje od muzičkog školovanja, koristi se često kao indikator, u nameri da se dođe do saznanja o svojstvima zaslužnim za muzički uspeh i neuspeh učenika (Bogunović, 2010). Istraživanja su pokazala da se najčešća odustajanja od muzičkog školovanja dešavaju na uzrastima između 14 i 15 godina (Lehmann & Ammersbah, 2001, prema Bogunović, 2010: 38), u periodu adolescencije, u okviru koga su osobine ličnosti učenika najviše izražene (Bogunović, 2010). Stoga mogu da se shvate razlozi zbog čega se poslednjih godina, u svetlu istraživanja o darovitima, sve veći akcenat stavlja na tumačenje osobina ličnosti darovitih, u skladu sa tim muzički darovitih, kako učenika, tako i svih onih koji rade sa njima (Bandura, 1994, Maksić, 2007, Pekić, 2008, Bogunović, 2010, Ksenija Radoš, 2010, Leman, Sloboda, Vudi, 2012, Gojkov, Stojanović, 2015).

Bogunović napominje da su istraživanja pokazala da je jedan od razloga napuštanja muzičkog školovanja, neadekvatan odnos sa nastavnikom muzike (Lehmann & Ammersbah, 2001, prema Bogunović, 2010). Iz tih razloga, pored ispitivanja specifičnog sklopa osobina ličnosti muzičara (Bogunović, 2010, Radoš, 2010, Leman, Sloboda, Vudi, 2012), istraživanje značaja važnosti nastavnika odnosno mentora i ishoda njegovog delanja, neizostavan je element u proučavanju postignuća muzički darovitih (Старц, Гојков, Кеверески, Стојановски, 2016). U profesionalnom muzičkom obrazovanju i vaspitanju, gde se nastava zasniva na grupnom i individualnom učenju, nastavnik (u ulozi mentora) prati pojedinca kroz čitavo školovanje, neguje i razvija veoma intenzivan i emocionalno blizak odnos, čak često bude i kao 'drugi roditelj'.

Na osnovu iznetih činjenica, otvara se pitanje: Da li je dovoljno prepoznati, pratiti i uvažavati osobine ličnosti muzički darovitih, te težnju usmeriti isključivo ka emociji, motivaciji i njihovoj ličnosti, kao indikatorima uspeha i neuspeha u učenju ili je neophodno pažnju usmeriti i na druge aspekte koji doprinose uspehu u učenju i radu? Đorđević (1997) iznosi razmišljanja da su nastavnici dugo zapostavljali različite načine učenja, u skladu sa tim i oblike učenja, te da nisu vodili dovoljno računa o tome da li nastavne metode, koje primenjuju u svom radu, u dovoljnoj meri odgovaraju načinima usvajanja znanja učenika, niti su nastojali da ih u dovoljnoj meri prilagode potrebama, mogućnostima i stilu učenja darovitih. Stoga bi jedan od osnovnih težnji savremene nastave, pored uvažavanja specifičnog sklopa osobina ličnosti svakog darovitog učenika, njihovih afiniteta i želja, bio praćenje i pomoć darovitom od strane nastavnika da otkrije i shvati svoje potencijale i razvije sopstveni stil učenja, kako bi sa lakoćom prevazilazio sve prepreke koje mu stoje na putu, te dosegao krajnji cilj, a to je muzička uspešnost (Bogunović, 2010).

Kako bi se pratila kompatibilnost savremenih zahteva nastave, pojedinca današnjice sa težnjom ka njihovoj muzičkoj uspešnosti, profesor bi trebalo da ima 'moć' prepoznavanja učenikovih osobina ličnosti, afiniteta, želja, sklonosti, te u odnosu na to formira karakteristične didaktičke instrukcije koje će pratiti 'profil' individue. U skladu sa tim, postavlja se veliki zadatak pred svakog nastavnika koji ima ulogu mentora, odnosno 'vođe' u celovitom razvoju darovitog pojedinca (Гојков, 2008).

Za pitanja personalizacije iz ugla mentorstva potrebno je pomenuti i značaj novijih shvatanja koncepta samoregulacije procesa učenja i mesto istoga u savremenoj kognitivnoj psihologiji (Pintrich, 2000). Moglo bi se reći da su nalazi istraživanja (Pintrich, 2003, Lončarić, 2014) kognitivnu psihologiju usmerili ka posmatranju uloge konceptata kao što su ciljevi, motivacija i afekti, kao značajni akteri u modelima samoregulacije učenja i ponašanja (Mischel, Cantor i Feldman, 1996; Pintrich, 2000, 2003, Lončarić, 2014), a u okviru ovoga i ka Bandurinoj (Bandura, 1977, 1988, 1993, 2000, 2006) socijalno kognitivnoj teoriji, kojom se vezi motivacije i kognicije daje poseban značaj u učenju. Ovo je iz ugla mentorstva muzički darovitih izuzetno značajno pitanje.

U skladu sa naslovom ovoga rada, s' istom pažnjom posmatraju se i didaktičke strategije i instrukcije, kao faktor samoregulacije akademskih postignuća darovitih. Jer se novija istraživanja zasnivaju (Carver, 2004) na shvatanju samoregulacije kao procesa samokotrole ili samonadgledanja vlastitog napredovanja u ostvarenju cilja, u smislu dosezanja postavljenih standarda iz ugla ličnosti koji doprinose da se u samoregulaciji biraju načini koji odgovaraju situaciji, ali i ličnosti pojedinca kao faktoru personalizacije didaktičkih postupaka (Zimmerman, 2008a, b). Uz prethodno u literaturi sediskutuju i nalazi o značaju verovanja o samoefikasnosti za postavljanje nivoa i vrste ciljeva, kao i njihov uticaj na formiranje standarda ostvarenja i strategija za dosezanje istih, što je osnova pokretanja ličnosti u pravcu ostvarenja ciljeva (Cervone, et al. 2004; Luszczynska i Schwarzer, 2005), što je za mentorski pristup vođenju muzički darovitih danas izuzetno interesantno.

Novija istraživanja pridaju značaja procesu samoregulisano učenja, te se diskutuju nalazi o modelima kojima se nastoji podsticati preduzimanje određenih strategija, procesa, ili odgovora usmerenih ka određenim akademskim postignućima (Zimmerman, 2001). U okviru ovoga posmatra se zasnivanje samoregulacije na povratnoj informaciji tokom učenja, ili „petlji”, što podrazumeva ciklični proces u kome osobe nadgledaju uspešnost svojih strategija učenja pod uticajem didaktičkih instrukcija, što je za napredovanje muzički darovitih značajna tačka koju treba savladati. A za muzički darovite se, uz ovo vezuje i učestvovanje ličnosti u sopstvenom procesu učenja, pokretanjem sopstvenih metakognitivnih procesa, motivacionih resursa i usmeavanjem misli i osećanja u pravcu osvarivanja postavljenih ciljeva (Zimmerman, 1995; 2001).

Takođe je jedno od značajnih pitanja, vezano za personalizaciju i u odnosu na istu za pitanja samoregulacije, a time i funkcionalističkog pristupa u savremenim tendencijama standardizacije obrazovanja, aodnosi se na oksimoronski karakter obrazovnih standarda darovitih iz ugla indikatora postignuća izvanrednosti i kompleksnosti fenomena izuzetnosti i opravdanja za definisanje standarda postignuća. Samoregulacija učenja posmatra se iz ugla socijalne i individualne perspektive Zimmerman, 2008a), a ovo za mentrora znači ekvilibriranje u ušućivanju muzički darovitog ka pomirenju ovih suprotnosti; traganju za merm kojom se mogu zadovoljiti jedna, odnosno druga perspektiva, a da se ličnost ne oseti iskorišćenom i da ne posustane usled spoljnih faktora koji mogu da obeshrabre i u situacijama kada pojedinac daje najviše. Za sigurniji diskurs potrebno je više nalaza eksplorativnih istraživanja, kojima bi se testirali stavovi, sretani kao zaključci istraživanja u diskursu o pomenutim aspektima samoregulacije učenja darovitih iz ugla postignuća izvanrednosti (Gojkov, 2008, 2016), a ovim i kreirale sgestije za didaktičke postupke mentora u personalizaciji rada sa muzički darovitima..

Značajno je na ovom mestu pomenuti da više modela kojima se nastoji podstaći samoregulacija u oblasti muzike kod darovitih, naglašava značaj više konstrukata u procesu samoregulacije, koji se u procesu učenja i poučavanja (crte ličnosti, motivacija, emocije, socijalne kompetencije...), tj da je u mentorstvu sa muzički darovitima neophodno iste uzeti

u obzir, jer u suprotnom gubimo osobine učenja. Iz ugla muzički darovitih ovo je značajno, jer daroviti nisu homogena grupa, što dobro određuje poznata sintagma „Ništa nije tako diskriminišuće kao jednak tretman nejednakih” (Lončarić, 2014). Dakle, treba imati naumu i to da i muzički darovite karakterišu neka zajednička svojstva, ipak su pojedinačne razlike velike. Zato je značajno da sa sva pažnja usmeri ka samoregulaciji kojom će muzički daroviti pojedinac sam sebi nametati ciljeve, procenjivati sopstvene domete efikasnost i uz pomoć mentora tragati za načinima spstvenog samostvarivanja. Dake, samoregulacija učenja u muzici kod darovitih ne trpi nametanje truda, tempa i sl.. Ponavljanje, ustaljenost metoda, dril, poštovanje postupka ide od muzički darovitog, a mentorsko iskustvo je da usmeri, ukaže put kojim je iskusni prošao, ali koji ne mora biti isti i za njegovog učenika. Pored prethodnih, u literaturi (Zimmerman, 2002) se navodi još i opiranje konformizmu, širok raspon interesa koji ne uključuje samo školska znanja, sklonost ka perfekcionizmu i netolerantnost na ljudske slabosti, što mentor, takođe, treba da proceni kod muzički darovitog pojedinaca i u skladu sa ovim pruža mogućnosti za samostvarjenja njihovih sposobnosti i potreba. A, ovo bi iz ugla mentora značilo spremnost da se muzički darovitim pojedinac nudi veće količine interesantnih i primenjivih materijala u okviru programa koji savladava kao i mogućnosti da poučavanjem ide u veću dubinu, detaljnije, svestrano, da traga za načinima ostvarenja i mogućnosti da svoje načine interpretacije; a u poučavanju akcentovati rad na samovrednovanju i želju za istrajavanjem. A, ovo za mentora znači i ulogu kojom pomaže da se u samoregulisanom učenju razvija potreba da se muzički daroviti osveščuju da put do cilja nije uvek ravan, kratak i lak i da su neka znanja i veštine neophodne na tom putu, iako na prvi pogled nisu povezane s` ciljem, te je i kod darovitih važno da mentor radi na razvijaju samoregulacijskih veština odloženog zadovoljenja potreba, postavljanja ciljeva i analize koraka potrebnih da postignu ciljeve (Kerperlmann, 2010 a, b, 2008, 2010). A, za prethodno jasno je da se moraju dobro poznavati sposobnosti, ali i crte ličnosti i drugi psihološki konstrukti, značajni za personalizaciju, kako bi se u punom izrazu manifestovala funkcija mentora.

Filozofski ugao personalizovanog pristupa u radu sa muzički talentovanim učenicima

Istorijski posmatrano, didaktička interesovanja za načine personalizovanja postupaka u podsticanju razvoja darovitih, kao i koreni današnjeg tretmana učenja, sreću se i pre Jan Amosa Komenskog (*John Amos Comenius*), istaknutog pedagoga 17. veka (Comenius, 1907), ali je njegova obimna pedagoška studija *Velika didaktika (Didactica magna)*, postala temelj brojnim postulatima pedagogije, kao i njene dalje razrade.

Još u doba Komenskog (1907) se insistiralo na tumačenju didaktike kao veštine učenja i isticanja značaja vaspitanja u funkciji strukturisanja moralnih načela učenika. Suština njegove nastave zasnivala se na principu očitosti i težnji da učenik bude `otkrivan`, a da učitelj treba da bude pomoć pri saznavanju i učenju. Isticao je potrebu razvijanja samostalnog mišljenja kod učenika i uvažavao je njihove individualnosti, bez obzira što je prevashodno frontalni vid nastave bio najviše zastupljen. Ovakav pristup uticao je i na ukidanje skolasticizma (Plavša, 1989), te težio uklanjanju njenih nastavnih nedostataka, a to je manjak razumevanja (Žlebnić, 1983). Prethodno navedeno može se dovesti u vezu sa današnjim pristupima, te insistiranjem i potrebom za personalizovanim vidom nastave (Đorđević, Đorđević, 2016), ali i sa usmeravanjem darovitih učenika ka samostalnosti u radu, podsticanjem samoregulacije učenja (Zimmerman, 2001). Stoga se jasno vidi značaj i razlozi naglašavanja *Velike didaktike* Komenskog (1907), koja može predstavljati početnu tačku intenzivnijem pristupu proučavanja tretmana darovitosti.

Humanistička i emancipatorska funkcija procesa poučavanja i učenja u školi, značajna posebno, kao što je već ranije obrazloženo, u radu sa darovitima, može se uočiti u kritičko-komunikativnoj teoriji Rajnera Vinkela (*Rainer Winkel*) (Klafki, Šulc, Kube i drugi, 1994). U ovoj teoriji nazire se prostor za izučavanje personalizacije muzički darovitih, a njenu specifičnost čini mogućnost za kritičkim tumačenjem stvarnosti, te traženjem načina i mogućnosti za njeno poboljšanje. Između učenika i nastavnika formira se demokratska komunikacija sa ciljem zajedničke procene kvaliteta rada, te uticaja na poboljšanje komunikacije i postizanje uspeha u radu. Kritičko-komunikativna teorija analizira strukturu nastave, njene elemente i aspekte, putem kojih se tumače procesi i efekti učenja u njoj (Šejtanić, 2016). Učenici i nastavnici imaju slobodu, ali i odgovornost u planiranju, realizovanju i evaluaciji nastavnog procesa, čime se podstiče i stvaralačko-kreativni pristup učenju, uz demokratsku i prijateljsku interakciju učenika i nastavnika, sve sa ciljem ravnopravnog odlučivanja o nastavi, kao i o sebi samima. Stoga, vaspitanje pojedinca koji će društvu doprineti ostvarujući sebe kao ličnost, predstavlja jedno od vodećih zadataka škole u okviru savremenih didaktičkih teorija (Gojkov, Stojanović, 2011).

Za posmatranje teorijskih osnova ovog rada, koje stvaraju kontekst za izučavanje personalizacije u radu sa muzički darovitima, značajno je uzeti u obzir shvatanja Karl Hermana Šefera (*Karl Hermann Schäfer*) i Klause Šalera (*Klaus Schaller*), koji su se bavili komunikacijom i interakcijom između učenika i nastavnika u okviru didaktike i pedagogije, te se smatraju začetnicima komunikativne pedagogije (Schäfer, Schaller, 1973). Treba imati na umu da je komunikativna didaktika, posledica kritičkog talasa u pedagogiji, koji se razvio iz kritičke filozofije, odnosno kritičke teorije društva, koji je izazvao sva pomenuta stremljenja u didaktici, odnosno pedagogiji i drugim društvenim naukama (Gojkov, Stojanović, 2011). U komunikativnom pristupu didaktici i pedagogiji, Šefer se oslanjao na filozofiju i pedagogiju pragmatizma, te je posebno istakao rad pomenutog Džona Djujija, kao i Jirgena Habermasa (Jürgen Habermas). U okviru njegovog pedagoškog koncepta, centralno mesto zauzela je pedagogija komunikacije, a Šaler je tumačio komunikaciju kao *nivo intersubjektivnosti* (Schaller, 1987: 19). Komunikativna didaktika stavljala je učenika u prvi plan i insistirala je na interakciji učenika i nastavnika sa krajnjim ciljem da se unapredi komunikativna interakcija učenika, dok su razumevanje i saradnja predstavljali samo metod rada u nastavi (Šejtanić, 2016). Šejtanić (2016) tome dodaje da je u tom slučaju didaktika tumačena kao kritička teorija komunikacije u nastavi, a nastavni čas bi predstavljao komunikacijski proces u kojem istu ulogu imaju sadržaj i odnos učenik – učenik i učenik – nastavnik. Uzimajući u obzir činjenicu, koja je ranije pomenuta, da su istraživanja pokazala da je jedan od razloga napuštanja muzičkog školovanja, neadekvatan odnos sa nastavnikom muzike (Bogunović, 2010), pomenuti vid nastave, koji se zasniva na kritičkoj teoriji komunikacije u nastavi, može se smatrati primarnim.

Na obrazovnom planu, usled ekspanzije novih saznanja, preispituje se mesto, uloga i značaj znanja. Sve se više insistira na ovladavanju kompetencija za primenu naučenog, a učenje, koje je najčešće bilo obično `zapamćivanje`, danas podrazumeva razumevanje, poimanje, identifikovanje informacija i njihovu adekvatnu upotrebu (Gojkov, Stojanović, 2015, Đorđević, Đorđević, 2016). Muzički talentovani učenici bi trebalo da savladaju načine i tehnike učenja, vežbanja i sisteme kako da upotrebe, saopšte i primene usvojenu materiju. Prethodno navedeno upućuje na zaključak da nastavnici muzički talentovanih učenika imaju zadatak da podstiču učenike da budu regulatori svojih ciljeva i zadataka kako bi ih uspešno ostvarili.

S obzirom na to da se promene u društvenom kontekstu odražavaju na pedagoške, u skladu sa tim i didaktičke procese, nova saznanja i perspektive u pedagoškoj i didaktičkoj teoriji i praksi, upućuju na to da pedagogija i didaktika danas imaju kritičku odgovornost

prema učenicima u službi prenošenja i sticanja mudrih, ljudskih i moralnih odluka i vrednosti. Sa druge strane, savremena društva, usled brzih i čestih promena, postavljaju učeniku sve veće zahteve pri donošenju individualnih odluka. Zbog toga je neophodno stvoriti mogućnosti za doseganjem i usvajanjem takvih veština, kao što su: altruizam, empatija, razumevanje, odgovornost, samopoštovanje, sposobnost planiranja, predviđanja svojih odluka i akcija, rešavanja problema, sagledavanja dešavanja oko njih i viđenje smisla u svemu što rade, tolerancija, veština slušanja, pokretanja inicijative i mnoge druge (Gojkov, Stojanović, 2015). Prethodno navedeno u bliskoj je vezi sa potrebama muzički darovitih učenika, kojima je potrebno omogućiti individualno, individualizovano, samostalno, produbljeno, kao i personalizovano učenje (Đorđević, Đorđević, 2016), te, kako Jovan i Bosiljka Đorđević (2016) navode, neophodno je stvoriti mogućnosti za razvoj: pozitivnog samopoimanja, ljubavi prema učenju, želju za postizanjem vrhunskih rezultata, osećaja odgovornosti prema sebi i drugima i slično. Potrebe muzički talentovanih iziskuju da programi rada budu prilagođeni njima, odnosno da budu direfencirani, personalizovani, individualizovni, modifikovani i revidirani, a u skladu sa tim neophodno je formirati oblike i strategije rada koji će omogućiti prilagođavanje različitih metoda, tehnika i stilova učenja (Đorđević, Đorđević, 2016).

U odnosu na sve prethodno navedeno, sa razlogom se otvara pitanje: Kakvom muzičkom znanju i veštinama će se težiti u ovom milenijumu i šta ono predstavlja? Prethodno pitanje, zahteva i drugo: Kako se, u odnosu na formulaciju znanja, shvata i na koji način funkcioniše proces učenja i vežbanja muzički talentovanih? Uzimajući u obzir mišljenja pedagoga koji su kritično-emancipatorsko orijentisani (Freire, 1995), te smatraju da kurikulum podrazumeva suštinske vrednosne postavke društvenog uređenja, a ne samo temeljne obrazovne vrednosti, u odnosu na vrednosti određenog konteksta, obrazovanje po njima jeste procena učenja. Kako bi se odgovorilo na postavljena pitanja, neophodno je sagledati pomenute pojmove u njihovom izvornom obliku, a potom steći uvid i objasniti u kakvoj su relaciji dati pojmovi sa muzički darovitim učenicima i kakav značaj imaju u procesu doseganja muzičke uspešnosti.

Obrazovanje kao proces učenja podrazumeva usmeravanje onih koji uče na jedan od mogućih načina, koji su često pod dominantnim nadzorom političkih vrednosti (Stojanović, Gojkov, 2018). Šta to znači? U okviru kritičko-emancipatorno orijentisanih diskursa, vaspitanje i obrazovanje, koji čine dva neodvojiva društvena procesa, neophodno je posmatrati kao proces učenja koji će uticaj vršiti na sve učesnike pedagoškog procesa, počevši od učenika i nastavnika, roditelja i ostalih relevantnih učesnika, sve do šire društvene zajednice. Može se istaći da je za uspešan razvoj muzički talentovanih, značajna svaka `karika u lancu`, koja mora pružati podršku u svakoj fazi muzičkog školovanja. Jedino na taj način može se otvoriti lakši put do dostizanja muzičke uspešnosti.

U procesu učenja, a vezano za pomenuti diskurs i sve navedene elemente u predstavljenom lancu, kao i njihovoj interakciji, u okviru iskustava učenici mogu doživljavati različite emocionalne reakcije (kao što su ljutnja, bes, stid i drugo), čak i ako je njihovo iskustvo uspešno, jer u tom procesu prolaze kroz različite faze, počevši od straha, pa sve do odgovornosti i krivice zbog eventualnog nedovoljnog ispunjavanja zahteva (Stojanović, Gojkov, 2018). Isto tako, kako bi odgovorili na zahteve svima onima koji su im nadređeni, javljaju se strepnja i nemogućnost prepoznavanja sopstvene uloge, sposobnosti, kao i *moći* u procesu učenja (Stojanović, Gojkov, 2018). Iz tih razloga, Freire zamenjuje *pedagogiju potčinjavanja*, *pedagogijom nade* (Freire, 1995). Posmatrajući iz ugla kritičke i emancipatorske didaktike, zalaže se da se vaspitanje i obrazovanje, posmatra kao oblik učenja iz ugla različitih društvenih vrednosti. Stoga se ističe značaj saznanja o aktuelnoj političkoj osnovi na kojoj se zasniva svaka pedagogija (Freire, 1995), kao i pružanje

mogućnosti sopstvene transformacije onima što uče, ali i izučavanja odnosa *moći* koji će obrazovati ljude na isti način kao što se čini kurikulumima (Stojanović, Gojkov, 2018).

U odnosu na prethodno, možda najznačajnije za treći milenijum predstavlja zalaganje za demokratizaciju vaspitanja i obrazovanja, koje proizilazi iz filozofije Fukoa (Fuko, 1997, 1998). Postojanje mnoštva perspektiva i pristupa, podrazumeva dug proces rekonstrukcije osnova vaspitanja i obrazovanja, čiji će efekti moći da se sagledaju tek u periodu koji sledi, naravno ukoliko im postojeće dozvole da se pojave u procesu evolucije (Stojnov, 2019). Stojnov (2019) napominje da bi osnovni problem, koji bi mogao da prekine ovaj proces, i koji proizilazi iz kritičkih i emancipatorskih talasa u društvenim naukama, u skladu sa tim i u pedagogiji i didaktici (muzički) darovitih, mogao biti trenutni nekontrolisani napredak moralno indiferentne nauke i brzog uspona tehnologije, koji su pod vođstvom interesa određenih grupacija. Stojnov (2019) dalje diskutuje i daje tumačenje da znanje predstavlja ceo jedan kontigent konstruktivnih pogleda na svet, te ističe neophodnost posmatranja sa stanovišta delotvornosti, ekološke održivosti, funkcionalnosti, podložnosti manipulaciji, hegemonizaciji, dominaciji i drugo. U skladu sa navedenim, prema filozofiji Fukoa (1997), pitanje moći stavlja se u drugačiji kontekst, te predstavlja *strategiju*, iz koje proizilaze različite taktike, tehnike i slično. Gojkov (Stojanović, Gojkov, 2018) napominje da se moć posmatra kao instrument znanja koji proizvodi i vrši se nad delanjem ljudi. Istaknuta tumačenja o postmodernim shvatanjima o znanju i kritičko-emancipatorske struje Fukoa, navedena su kako bi se jasnije prikazali nova stremljenja u didaktici uopšte, koja će biti u nastavku teksta prezentovana.

Pristupe sadržaju nastave i obrazovanja, kao i nastavne programe, viđeno kroz prizmu ekonomije znanja (Bruner, 1956) tumači Jovan Đorđević (Đorđević, Đorđević, 2016), koji iste karakteriše kao kvantitativne. Napominje da se u kvantitetu najčešće iz vida gubi kvalitet, a ističe se neefikasnost. Tim pojavama prepisuje predimenzioniranost programa, sa složenim i obimnim materijalom, sa neadekvatnim sadržajima, sa kojima je neophodno uticati na razvoj i vaspitanje mišljenja, kao i svesnu i aktivnu delatnost koja će učenicima omogućiti adekvatnu primenu stečenog znanja (Đorđević, Đorđević, 2016). U odnosu na to, može se podvući značaj uloge mentora i personalizovanog pristupa koji će omogućiti fokus na individualne bihevioralne mogućnosti muzički talentovanog učenika, čiji će se efekti moći sagledati u postignućima, tačnije praćenjem tempa i nivoa ličnog napredovanja, kao i u individualnim prednostima muzički talentovanog učenika u odnosu na druge (Walberg, 1984).

Poslednje dve decenije, kako u svetu, tako i kod nas, praćeno brojnim dešavanjima, te izazovima u obrazovnom sistemu, intenzivno se vrše istraživanja i preispitivanja ciljeva, sadržaja i metoda obrazovanja (Gojkov, Stojanović, 2015). Prateći trendove evropske opšte didaktike, koja je pod uticajem filozofske diskusije današnjice promenila tok, te je dotadašnja tzv. *didaktika zatvorenog tipa*, mesto ustupila tzv. *otvorenoj didaktici* (Kron, 1996, prema Gojkov, 2009: 35), ističe se potreba za organizacijom nastavnog procesa na temeljima novog didaktičkog pristupa. Otvorena didaktika, smatra se otvorenom zbog promene pravca kretanja, odnosno perspektive, sa polaznom tačkom od nastavnika do učenika, kao i kompetentnosti koje je neophodno steći (Zervakis, Wahler, 2007, prema Kruse, 2011), ali uključuje i aktivan odnos učenika prema izboru ciljeva učenja, načina napredovanja, što je osnova za stvaranje konteksta samoregulacije učenja. Ovakav, holistički pristup, zasnovan na Habermasovom (Habermas, 1988) modelu interesa, pruža nastavnicima mogućnost veće slobode u radu, a pomenuti didaktički koncept, usmerenje ka učeniku. Gojkov (2009) daje tumačenje da, didaktike koje su orijentisane ka učeniku, protivureče same sebi, iz razloga što im manjka formulisanje opštih struktura i elemenata iz kojih proističu uputstva značajna za praksu. U tumačenju pojma kompetentnost, koji u ovom

slučaju podrazumeva podsticanje, ne samo znanja, već i kompleksnih sposobnosti (Stojanović, Gojkov, 2018), Kruse (2011) napominje da je prema razmišljanjima Humbolta (*Humboldt*) nastava bila orijentisana ka kompetentostima, koje su učenje posmatrali kao mogućnost razvoja intelektualnih i metodoloških sposobnosti. Kruse diskutuje (Kruse, 2011) o pojmu kompetentnosti kao novom pojmu koji podrazumeva intenzivniju didaktizaciju učenja, ali ističe i njegove nedostatke, a to je posmatranje učenika kao partnera u kolaborativnom procesu učenja i istraživanja, iako bi na tome trebalo da se insistira. Učenici bi trebalo da budu akteri obrazovnog sistema. Gledano iz ugla didaktike odnosa (Stojanović, Gojkov, 2018) ovakav pristup nije prihvaćen jer odgovara poziciji moći, a bilo bi poželjno insistirati ka podsticanju razvoja intelektualne autonomije muzički talentovanih.

Iz dosadašnjih definisanja, pomenuti pristup, nazvan i *didaktika orijentisana ka učeniku*, za ovo istraživanje iz oblasti muzičke darovitosti je značajan, iz razloga što polazi od podsticanja samosvesti kod učenika o sopstvenim postupcima i procesu mišljenja, adekvatnom odabiru strategija putem kojih će kontinuirano stremiti ka jasno postavljenom cilju, povezivanju sopstvenog prediskustva sa novim, a potom stremljenju ka shvatanju i uopštavanju, ističući u prvi plan potrebu za samoodređivanjem i suodređivanjem, kao i stvaranja mogućnosti za samoodgovornim i suodgovornim delanjem (Gojkov, 2009: 36).

Kako bi se pratili zahtevi današnjice, prethodno navedenom, mogla bi se dodati potreba za stalnim traganjem odgovarajućih ili primerenijih pedagoških teorija koje bi sa sigurnošću rasvetlile put ka odgovorima, brojnih postavljenih pitanja koja se tiču problematike savremene muzičke pedagogije. Činjenica je da je tok života svakog pojedinca, u skladu sa tim i muzički darovitog, nepredvidiv, te da različite životne situacije mogu dovesti čak i do napuštanja muzičkog školovanja. O tome svedoče brojna istraživanja i slučajevi napuštanja školovanja muzički talentovanih učenika, odnosno usmerenje na neku drugu nastavnu oblast (Altaras, 2006, Gutvajn, 2009, Altaras Dimitrijević, Teovanović, Jovanović, 2012, Činč, 2012). Gojkov i Stojanović sa razlogom postavljaju pitanje: *Kakvo vaspitanje, i u kojim teorijama zasnovano, može najbolje pojedinca da pripremi za neizvesnosti sa kojima će se susresti?* (Gojkov, Stojanović, 2015: 25). Pluralizam teorija vaspitanja, njihova različitost, značaj i suština (Uzelac, 2012), kao i njihova implementacija u obrazovanju i vaspitanju, danas pružaju brojne mogućnosti eventualne pripreme muzički talentovanog pojedinca u procesu celoživotnog učenja, jer savremeno društvo nameće sve veća očekivanja.

Iz prethodno navedenog, jasno se izdvaja odnos muzički talentovani pojedinac-zajednica, i to zajednica u obrazovnoj ulozi, u podsticanju celovitog razvoja muzički talentovanog pojedinca, te sticanju svih potrebnih kompetencija neophodnih za uspešno ostvarenje sopstvenih ciljeva, ali i svih drugih aspekata života (društvenog, emocionalnog i drugo). Sticanje potrebnih kompetencija koje će dovesti do muzičke uspešnosti (Bogunović, 2010), često zavisi od specifičnog sklopa osobina ličnosti koje on poseduje, ali i od društvene zajednice, odnosno, još značajnije za naše istraživanje, mentora koji podstiče i prati napredak darovitog pojedinca i koji bi sve vreme trebalo da učestvuje u procesu njegovog učenja i razvoja. Ovome bismo mogli dodati značaj vrednosne orijentacije učenika i samopoimanja, koji mogu biti ključni elementi muzičke uspešnosti, te će biti obrazloženi u nastavku teksta (Havelka, 1992, 1998a, 1998b).

Već je ranije bilo reči o specifičnosti odvijanja nastave u muzičkim školama, te zajedničkoj, grupnoj i individualnoj nastavi, ali i potrebi za personalizovanim pristupom svakoj individui. Sasvim je jasno da svaka individua određen sadržaj razume, uči, vežba i usvaja na drugačiji način, sa različitom brzinom i efikasnošću. Svaki pojedinac ima svoj stil učenja i vežbe, ali i afiniteta prema određenim elementima ili sadržajima nastave. Đorđević (1997) ističe da je učenje individualna aktivnost, a njegova uspešnost zavisi od *unutrašnjih*

faktora učenja, odnosno motivisanosti i želje za učenjem, prihvatanja vođstva mentora, spremnosti da sledi savete i slično (Ђорђевић, 1997: 388). Od trenutka kada je tradicionalni vid nastave, koji je podrazumevao nastavne programe, metode i uslove nastave jednake za sve učenike, ustupio mesto savremenom vidu nastave, koji zahteva akcenat prema „pojedinima” koji uče, proizašli su i zahtevi za personalizovanim pristupom svakom učeniku, prilagođavanjem nastave individualnostima učenika, njihovoj ličnosti, afinitetima, potrebama i mogućnostima. te prilagođavanje. Personalizovan pristup podrazumeva metodiku poučavanja koja odgovara svakom pojedincu (Buha, Vasiljević, Đenić, 2017). Iz toga izvire da jedan od vodećih zadataka savremene nastave predstavlja, pomoć nastavnika u procesu traženja stila učenja svakog darovitog pojedinca, kao i pomoć u otkrivanju sopstvenih dobrih strana, te mogućnosti u prevazilaženju eventualnih slabosti (Ђорђевић, 1997).

Otvara se pitanje: *Na koje načine se mogu prilagoditi pristupi učenju stilovima osoba koje uče?* Đorđević izdvaja karakteristike individualizovane nastave usmerene ka svakom učeniku, koje mogu predstavljati početnu ideju odgovora na prethodno postavljeno pitanje, te ističe da (Đorđević, 1997: 391–392):

- Nastavnik slobodno raspoređuje vreme, te personalizuje rad sa učenicima, dajući savete *šta i kako* se uči imajući uvid u napredak učenika, kao i načine prevazilaženja eventualnih poteškoća i problema,
- Otvaraju se veće mogućnosti za izbor onoga *šta uče, kako uče i koje* pristupe koriste za učenje,
- prilagođava se brzina učenja prema svakoj individui,
- nastavnik ima mogućnost za pripremu različitih metoda, pristupa, izvora i sredstava sa ciljem veće efikasnosti i dostizanja boljih rezultata na procesu učenja,
- nastavnik ima mogućnost da predvidi postupke, materijale i ishode znanja učenika.

Za domen istraživanja kojim se bavi ovaj rad, ovome bi još dodali da, personalizovan pristup podrazumeva uvažavanje osobina ličnosti individue, njegovih sposobnosti i stepen razvoja muzičke darovitosti. Postavljene tvrdnje ukazuju na potrebu razmatranja sledećih pitanja: Koje su to personalizovane didaktičke instrukcije koje nastavnici primenjuju u okviru predmeta Solfedo zaslužne za muzički uspeh? Da li prepoznaju specifične osobine ličnosti muzički darovitih učenika i da li podstiču razvoj osobina ličnosti neophodnih za dostizanje muzičke uspešnosti?

Kako bi obezbedili uslove (daljeg) sopstvenog razvoja, kod učenika se javlja potreba za sticanjem potrebnih kompetencija neophodnih za muzički uspeh. U skladu sa ranije pomenutim promenama, kako u savremenom svetu, tako i u obrazovnom, kao i stalnom rastu i uslozňjavanja standarda muzičke uspešnosti, te težnji ka njenom dostizanju, upoznavanje sa suštinskim principima koji su otvorili put ka obrazovanju, od suštinske je važnosti. Već je ranije pomenut značajan odnos pojedinac-zajednica, koji se nalazi u osnovi *koncepta kompetentnosti* (Gojkov, Stojanović, 2015: 27). Pomenuti koncept teži da prikaže načine ljudskog funkcionisanja, te vezu između ličnog razvoja i značaja društvenog diskursa. Gojkov i Stojanović napominju da posebnu ulogu u ovom konceptu ima *obrazovanje u podsticanju razvoja ljudskih potencijala za sticanje kompetentnosti kao opšte sposobnosti* (Gojkov, Stojanović, 2015: 27). U odnosu na to, kompetentnost bi podrazumevala sposobnost pojedinca za uspešno ostvarivanje zacrtanih ciljeva, uspešnu komunikaciju i saradnju sa drugima, kao i bivstvovanje u različitim oblastima društvenog i profesionalnog života. U okviru pomenutog koncepta, sa ciljem sticanja i razvoja potrebnih kompetencija kod muzički darovitih učenika, pored sticanja znanja, pažnju bi trebalo obratiti na razvoj sposobnosti kao što su: samostalnost, sposobnost analitičkog mišljenja i timskog rada, samoinicijativa, stručnost i drugo (Gojkov, Stojanović, 2015). Ukoliko se uzme u obzir

Rihterov (Richter, 1995) koncept kompetencija, koji uvažava osobu i utiče na njenu samorefleksiju i samoodređenje, muzički daroviti pojedinac trebalo bi da poseduje sposobnost da:

1. naučeno prilagodi svojim potrebama,
2. poveže nove naučene sposobnosti sa dosadašnjim, te proširi alternative ponašanja,
3. prihvati i primeni nove alternative delovanja, te da izvrši pametan odabir (Richter, 1995).

Prethodno navedeno ukazuje na razvoj samorefleksivnih sposobnosti (Gojkov, Stojanović, 2015), koje su značajne za napredak svakog muzički talentovanog pojedinca. Kako je ranije istaknut značaj nastavnika, odnosno mentora u radu sa muzički darovitima, u ovom trenutku nezaobilazan segment u radu nastavnika predstavlja težnja ka inovativnim rešenjima u metodici vaspitnog i obrazovnog rada u smislu podsticanja komponenti samoregulacije učenja. U skladu sa tim kako učenicima, refleksivne kompetencije omogućavaju i nastavnicima razumevanje, organizaciju i implementaciju novog sistema rada sa ciljem unapređivanja nastavne prakse, ali i primenu 'dobro proverenih', tradicionalnih metoda rada koje imaju, po muzički talentovanog učenika, pozitivne ishode.

Zaključak

Izvide se zaključci koji ukazuju na potrebe muzički talentovanih učenika, kojima je potrebno omogućiti individualno, individualizovano, samostalno, produbljeno, kao i personalizovano učenje. Neophodno je stvoriti mogućnosti za razvoj: pozitivnog samopouzdanja, ljubavi prema učenju, želju za postizanjem vrhunskih rezultata, osećaja odgovornosti prema sebi i drugima i slično. Potrebe muzički talentovanih iziskuju da programi rada budu prilagođeni njima, odnosno da budu diferencirani, personalizovani, individualizovani, modifikovani i revidirani, a u skladu sa tim neophodno je formirati oblike i strategije rada koji će omogućiti prilagođavanje različitih metoda, tehnika i stilova učenja.

Novi pogled, koji je orijentisan ka kompetentnostima, podrazumeva jasnije pojašnjenje sposobnosti, koje treba steći, a evropska razvojna politika pretenduje ka podsticanju kritičkog i samostalnog razmišljanja, koji su od velikog značaja za muzički talentovane pojedince. Jer, dakle slika koju muzički talentovani učenik ima o sebi, može biti ključan segment koji će uticati na njegovo školsko postignuće, odnosno na dostizanje muzičke uspešnosti.

U okviru ovog teksta dotaknuti su pojedini filozofski aspekti koji čine polaznu osnovu, ali i problematiku u okviru pilotskog istraživanja, čiji će se nalazi naknadno predstaviti. Postavljena su i brojna pitanja, ali i zadaci na koje je neophodno pronaći odgovore, te iz određenog ugla rasvetliti put svima onima koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem muzički darovitih. Stoga, određena pitanja ostaju otvorena do nekih sledećih istraživanja, kojima će se, utisak je, jasnije moći sagledati i značaj, tj. uticaji postojanja mnoštva perspektiva i pristupa i podrazumevanog procesa rekonstrukcije osnova vaspitanja i obrazovanja muzički talentovanih, a time i efekti u vremenu koje sledi, naravno ukoliko im postojeće dozvoli da se pojave u procesu evolucije, kako to primećuje Stojnov (2005).

Literatura:

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Bandura, A (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: WH Freeman Co.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower i N. H. Frijda (Ur.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37–61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28, 117–148.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44.
- 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.
- Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti; Institut za pedagoška istraživanja.
- Bruner, J. (1956). *A Study of Thinking*. 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>
- Carver, C. S. (2004). Self-regulation of action and affect. In R. F. Baumeister i K. D. Vohs (Ur.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 13–39). New York: Guilford Press.
- Cervone, D. (2004). The Architecture of Personality. *Psychological Review*, 111 (1), 183–204. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.1.183>
- Comenius, J. A. (1907). *The Great Didactic*. Adam and Charles Black, London.
- Đorđević, J., Đorđević, B. (2016). *Priroda darovitosti i podsticanje razvoja*. Beograd: SAO.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum Publishing Company.
- Fuko, M. (1997). *Nadzirati i Kažnjavati*. Beograd: Prosveta.
- Fuko, M. (1998). *Arheologija Znanja*. Beograd: Plato.
- Gojkov, G. (2008a). Didaktika darovitih. Vršac: VŠSSV „M.Palov”.
- Gojkov, G. (2008,b). *Metodološki problemi istraživanja darovitih*. Vršac: VŠSSOV „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. (2016), *Svrishodnost kao vid intrapersonalne darovitosti-svrha kao darovito samoregulisanje*. Vršac: VŠSSV „M. Palov”, ISBN 978-86-7372-197-2
- Gojkov, G. (2018). *Kognitivni stil kao faktor personalizacije didaktičkih postupaka u razvoju kreativnosti darovitih*. U: *Годишњак Српске академије образовања*, стр. 117-207. Beograd: Српска академија образовања.
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2011). *Patricipativna epistemologija u didaktici*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- Gutvajn, N. (2009). *Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika*, odbranjena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- 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.
- Kerpelman, J. L. (2008). *Identity Control Theory: A microprocess approach to identity development*. Paper presented as part of a symposium, Identity development in adolescence: 20 years of process-oriented research, at the biennial conference of the Society for Research on Adolescence. Chicago, IL.
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2001b). The instability of possible selves: Identity processes within late adolescents' close peer relationships. *Journal of Adolescence*, 24 (4), 491–512. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2001.0385>
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2010). Relationships Education for Youth. Presentation to the Federal Work Group on Teen Domestic Violence, Washington, D.C. Kerpelman, J. L., & life span. In W.F. Overton, & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of lifespan human development*.
- Klafki, W., Šulc, W., Kube, F., Meler, K., Vinkel, R., Blankerz, H. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Eduka.
- Kruse, O. (2011). *Kritično razmišljanje u znaku Bologne: Retorika i realnost*. U: *Monika Rumler*, Neue impulse in Hochschuldidaktik, Berlin.
- Leman, A., Sloboda DŽ., Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare – razumevanje i sticanje veština*. Beograd: Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti.
- Lončarić D. (2014), Motivacija i strategije samoregulacije učenja :teorija, mjerenje i primjena, Učiteljski fakultet u Rijeci, ISBN 978-953-7917-03-6
- Luszczynska, A. i Schwarzer, R. (2005). Social cognitive theory. In M. Conner i P. Norman (Ur.), *Predicting Health Behaviour* (pp. 127–169). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Mischel, W., Cantor, N. i Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins i A. W. Kruglanski (Ur.), *Social Psychology. Handbook of Principles* (pp.329–360). New York: Guilford Press.
- Pekić, 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.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>.
- Pintrich, P.R. (2000.). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning, U: M. Boekaerts, R. Pintrich i M. Zeidner (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (451–502). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Plavša, D. (1989). *Muzičko-pedagoške dileme i teme*. Novi Sad. Akademija umetnosti.
- Richter, C. (1995). *Schlusselfqualifikationen*. Munchen: Alling.
- Schäfer, K. H., Schaller, K. (1973). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Taschenbuch.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation St. Augustin*. Annäherungen – Erprobungen.
- Šejtanić, S. (2016). *Komunikacija u didaktičkim teorijama*. U: *Учење и настава*, год. II, бр. 3, стр. 429-444. Beograd: Klett.
- 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.
- Stojnov, D. (2005): Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba: (From Psychology of Personality Towards Psychology of Person). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D.: *Normalnost, moć i revizija psihologije*. LINK (pristupljeno 26.7.2019).
- Uzelac, M. (2012). *Filozofija obrazovanja I*. Vršac: Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača.
- Walberg, H. J. (1984). *Improving productivity of America's schools*. *Educational Leadership*, 41(8), 19–27.
- Zimmerman, B. (2008a). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183.

- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (Ur.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, (2nd ed., pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, Vol. 41, No. 2, 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2008b). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267–295). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Žlebnik, L. (1983). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Novinska organizacija „Prosvetni pregled”.
- Алтарас Димитријевић, А., Теовановић, П., Јовановић, В. (2012). *Психолошки профил даровитих подбацивача: интеграција истраживачких налаза*. У: *Даровитост: погледи и огледи*, стр. 143–181. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
- Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Максић, С. (2007). *Даровито дете у школи*. Београд: Завод за уџбенике.
- Старц, Ј., Гојков, Г., Кеверески, Ј., Стојаноски, М., Блажич, М., Стојановић, А. (2016). *Менторирање на надарените и талентираните*. Битола: Македонска асоцијација за надарени и талентиранци; Словенечко здружение за надарени.
- Чинч, Е. (2012). *Музичка хрестоманија*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.

Jasmina Stolić Pivnički, MA

Teacher Training Faculty, University of Belgrade and Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov", Vrsac

Grozdanka Gojkov, PhD,

Full professor Serbian Academy of Education

PERSONALIZATION OF WORK AS A FACTOR FOR THE ENCOURAGEMENT OF MUSIC TALENT IN LEARNERS

Summary: Confirmation of the complex nature of giftedness comes into the focus whenever the gifted individual encounters a problem, i.e. in difficult situations for its resolution. Through the analysis of numerous studies it may be concluded that the authors note the significant role of the environmental factors regarding the development of gifted individuals. The key elements of the environmental factors are: teachers, parents and mentors. The goal of the paper is to, through theoretical analysis, view the possibility of using a personalized approach with gifted learners with a goal to develop their musical talent. This paper will develop the idea of mentorship, its significance, role and outcomes in the work with musically talented learners. The basic findings refer to the fact that positive results of overcoming certain problems and the development of the gifted individual, are often a result of the personalized relationship between learner and mentor, especially in the domain of music. The individualized approach, which presupposes the acknowledgement of the learners' whole personality, can lead to extraordinary development of musically talented individuals.

Key words: giftedness, musical talent, personalization, mentor, learner.